OUSTAL/SAU78
cliopsy

CYCLE DE CONFERENCES 2019/2020

Toutes les conférences ont été animées par Claudine BLANCHARD-LAVILLE.

Approche clinique de la relation éducative

Conférenciers : Claudine Blanchard-Laville et Bernard Pechberty

03/10/2019

Bernard Pechberty

- Extrait du manuscrit : entre le soin et l'éducation : des métiers impossibles ? Souffrance et créativité dans les idéaux professionnels
- Expérience singulière et lien d'équipe dans l'enseignement spécialisé : enjeux cliniques

Claudine Blanchard-Laville

- Chapitre dans A quoi servent les sciences de l'éducation ? dirigée par Béatrice Mabilon-Bonfils et Christine Delory-Momberger, p95 à 105
- Les sciences de l'éducation Au « vif » du sujet professionnel dans les métiers du lien

Conférence Claudine Blanchard-Laville & Bernard Pechberty, 3 octobre 2019 – Éléments bibliographiques

CONFERENCIERS

Claudine BLANCHARD-LAVILLE est Professeure émérite des universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Paris Nanterre, membre du laboratoire CREF (Centre de Recherche Éducation et Formation) au sein de l'équipe Savoir, rapport au savoir et processus de transmission. Elle est directrice de publication de la revue Cliopsy et co-dirige la collection Savoir et Formation aux éditions L'Harmattan. Ses travaux de recherche sont notamment accessibles au travers des ouvrages *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (Puf, 2001, rééd. numérique 2013) et *Au risque d'enseigner* (Puf, 2013). Elle a par ailleurs dirigé et co-dirigé de nombreux ouvrages collectifs. En lien avec ses recherches, elle a pensé un dispositif d'analyse clinique groupale de la pratique professionnelle et bénéficie aujourd'hui d'un très grand nombre d'expériences de mise en œuvre de ce dispositif dans des contextes professionnels variés.

Bernard PECHBERTY est Professeur émérite des universités, membre du laboratoire Eda (Education, discours et apprentissages) à l'université Paris Descartes. Il a une expérience de psychologue clinicien en institution. Il participe au réseau Cliopsy. Il est l'auteur du livre *L'infantile et la clinique de l'enfant* (Dunod, 2000) et a co-dirigé plusieurs ouvrages dont le prochain, à paraître, s'intitule : *Entre le soin et l'éducation : des métiers impossibles ?* chez l'Harmattan. Ses travaux récents portent sur différents modes d'accompagnement cliniques des professionnels. Il développe la question des liens entre la formation et le « prendre soin » psychique de soi et de l'autre, à partir des échanges et des transferts, présents dans les groupes d'analyse de pratiques, qu'il anime dans plusieurs contextes.

CHAPITRE 3

Extrait du manuscrit : entre le soin et l'éducation : des métiers impossibles ?

Souffrance et créativité dans les idéaux professionnels

Bernard Pechberty

Introduction

Dans ce chapitre, je propose au lecteur de s'arrêter sur l'expérience d'enseignantes et d'orthophonistes travaillant auprès d'élèves souffrant d'autisme et présentant des conduites insupportables pour l'école. Je poursuis ainsi une interrogation plus ancienne sur ce que peut (ou non) apprendre un professionnel dans sa confrontation avec des préadolescents ou des adolescents ayant des conduites limites envers l'école ordinaire (Pechberty, 2003). Comment des adultes professionnels peuvent-ils entrer en contact avec des élèves qui ne leur reconnaissent plus de légitimité quant à la transmission. Ou avec des élèves désignés comme autistes qui se tiennent aux limites d'un enseignement et d'une éducation humanisante,? Travailler en milieu soignant, pour un enseignant, est-il facilitateur ou non ?

Dans les institutions médico-sociales, la souffrance psychique et la créativité des praticiens (que nous définissons ici comme possibilité d'inventer et d'être en lien) se manifestent : elles se marquent, par exemple, dans notre recherche, par l'écart éprouvé et dit par un professionnel, entre son expérience, sa pratique, et ses idéaux - réalisés ou mis à mal dans son travail. On peut décrire ainsi certaines dynamiques psychiques qui sont mobilisées au cœur des pratiques professionnelles, avec des publics divers, et dans plusieurs contextes du champ médico-social.

Deux concepts utilisés dans ce chapitre permettent d'éclairer ces dimensions ; celui du narcissisme - d'un sujet, d'un professionnel ou d'une institution ; ensuite, celui des mécanismes de défense ou de dégagement, propres à la personnalité professionnelle (Missenard, 1976). Dans un contexte de travail toujours complexe, la souffrance psychique peut attaquer la

dimension de soi, inscrite dans la posture professionnelle, et son soutien narcissique – souffrance se manifestant par exemple comme une incapacité à se relier avec sa profession, avec l'usager dans sa difficulté, ou encore avec les partenaires dans leurs différences de pratiques. Comment l'expérience professionnelle s'oriente-t-elle alors vers la création, ou au contraire vers le blocage ou la chronicisation ? C'est une question posée dans ce chapitre.

Les idéaux – L'idéalisation – Le narcissisme

Nous interrogeons ici, cliniquement, le « moi-professionnel », partie de la « personnalité professionnelle » (Missenard, 1976) ou du « soi » global (Abraham, 1982, Blanchard-Laville, 2001). Cette professionnalité se saisit à partir de différents opérateurs, venus de la psychanalyse individuelle ou groupale, et mobilise en particulier la question des idéaux.

Les idéaux professionnels, ont plusieurs sens, selon les contextes :

- un sens individuel : ils appartiennent à un sujet, et soutiennent son expérience singulière.

- un sens professionnel : ils désignent les valeurs, les normes et les savoirs propres au métier d'un professionnel ; ainsi, les pratiques éducatives, enseignantes ou soignantes n'ont ni les mêmes visées, ni le même sens.

- ces idéaux s'inscrivent dans des environnements, ils désignent alors la composition des valeurs du soin, de l'enseignement, de l'éducation opérée dans le cadre d'une institution particulière du champ médico-social.

L'idéal, d'un point de vue psychanalytique, n'est jamais atteint, il est toujours à l'horizon, vecteur de la réalisation du soi, des désirs, au croisement du personnel et du professionnel. Réaliser, même en partie, ses idéaux apporte un plaisir de création et permet à un professionnel d'être en lien, de faire reconnaître sa place et se sentir appartenir à une institution, comme dans un ensemble. Cette réalisation désigne alors des investissements psychiques (voir chapitre 4) effectifs et possibles sur la tâche primaire de l'éducation, de l'enseignement ou du soin.

Sur un plan théorique, l'idéal correspond à une transformation du narcissisme, fondation et soutien du moi (Freud, 1914). La dimension narcissique décrit aussi bien le repli sur soi face à des tensions trop fortes, que la créativité possible dans les liens (Eiguer, 1999). Le repli sur soi, dans une équipe, peut indiquer comment on se défend contre la non reconnaissance, l'usure professionnelle ou le trop de souffrance psychique éprouvé dans les contextes de travail : le moi-professionnel se ferme alors, dans un équilibre de survie. La création, à l'inverse, mobilise des dynamiques vivantes, dans des activités, des relations aux usagers, à l'équipe et désigne un lien, un contact réciproque qui reconnait les places de chacun, et travaille avec. Le narcissisme est ainsi compris sous l'angle de la reconnaissance réciproque, du croisement du lien au

semblable et à la différence de l'Autre, comme le décrit par exemple le stade du miroir, et sa symbolisation (Lacan, 1936).

En psychanalyse groupale, l'idéal témoigne des capacités de résistance, de renouvellement, de souplesse d'une institution ou d'un groupe, face aux traumatismes qui adviennent ou sont advenus dans son histoire.

Les mécanismes de défense et de dégagement

Il m'a semblé intéressant de continuer à mettre au travail la notion de mécanisme de dégagement développée par D. Lagache (1958), face positive des mécanismes de défense, que j'avais mobilisé dans des travaux précédents. D'après le Vocabulaire de la psychanalyse (1984) : « La défense est très proche de l'angoisse qu'elle vise à combattre. Le dégagement est une distance supplémentaire prise à l'égard de la défense interne ; il introduit un jeu possible entre le moi et l'inconscient, la possibilité de créer et d'inventer ». Dans la recherche initiale, sur un plan individuel, on observe des mouvements du moi-professionnel, pris en tenaille entre les différents niveaux psychiques de la personnalité professionnelle, composée de ses instances. Ceci croise les apports de Freud, dans sa seconde topique, sur la subjectivité - ça, surmoi, idéal du moi et moi idéal - avec les liens aux environnements, à l'équipe et à l'institution. Les mécanismes de défense et de dégagement du moi-professionnel - qui apparaissent dans les entretiens cliniques, les observations ou le recueil de documents - décrivent des dynamiques psychiques face à des angoisses, des souffrances ou des tensions ressenties dans le monde interne d'un sujet professionnel et dans des environnements institutionnels qui ne facilitent pas le lien de travail aux usagers. Ils marquent des équilibres temporaires, des solutions trouvées, des transitions, des évolutions en cours. Ces tensions font partie du lien social ordinaire mais peuvent aussi exprimer du point de vue professionnel des conflits paralysants ou, au contraire, créatifs.

Le moi-professionnel, partie du soi global, est ainsi interrogé sur deux plans :

- par ses modes de défense et de dégagement, qui montrent ses capacités d'adaptation et d'évolution face à des tensions internes et externes,

- par les liens de reconnaissance réciproque qu'il engage entre soi et autrui, collègues, usagers. Il engage alors, entre autres, la dimension narcissique.

1. La situation particulière des enseignants en milieu médico-social

Les enseignantes, interrogées dans les trois institutions, sont toutes en difficulté : elles doivent s'adapter aux jeunes dont certains sont reconnus en situation de handicap psychique,

comme Thomas, élève souffrant d'autisme. Elles doivent aussi s'affilier à une équipe qui partage les valeurs fondatrices des institutions du champ médico-social, tout en maintenant leur posture professionnelle d'enseignante, chargée d'apprentissage et de transmission des connaissances. Dans notre recherche se sont déposées différentes figures du « burnout » des enseignantes : Jeanne quitte la Clis dédiée aux élèves autistes (Inst.1), Michèle abandonne la transmission des savoirs et glisse vers une posture éducative à l'Itep (Inst. 2), enfin Marthe questionne explicitement l'utilité de son travail, dans le second Sessad (Inst. 3). Ce malaise à soutenir une place d'enseignante correspond-il à un phénomène plus général, celui des enseignants travaillant dans des contextes organisés par le soin ?

Plusieurs travaux sur l'enseignement spécialisé (Canat, 2006 ; Geffard, 2017 ; Pechberty, 2003), montrent que soutenir une posture d'enseignant dans ces contextes est très difficile ; si l'idéal professionnel des enseignants en classe ordinaire mobilise leurs rapports aux savoirs et leurs liens avec leurs élèves, comme le développent plusieurs recherches cliniques (par exemple celles de Claudine Blanchard-Laville (2001), de Philippe Chaussecourte (2014) ou celles publiées dans la revue la revue Cliopsy)**,** le changement des contexte institutionnels et de leurs valeurs transforme ces deux aspects. On ne peut plus enseigner - y compris comme enseignant spécialisé - dans un service référé aux valeurs du champ médico-social comme avec des élèves de classes ordinaires. Le cadre de la classe et la place des enseignants s'établissent désormais dans un rapport frontal avec des usagers aux conduites limites envers la scolarité, mais aussi avec des collègues, éducateurs et soignants, et non plus seulement avec des pairs enseignants.

Quel malaise à enseigner ?

Différentes raisons éclairent ce malaise : dans le Sessad dédié à l'autisme et la Clis qui y est liée (Inst. 1), tout est fait pour maintenir le cadre d'une classe « normale », enjeu principal de l'association fondatrice qui vise la scolarisation des jeunes autistes ; dans cette Clis, Jeanne, enseignante, soutient cet idéal de normalité**,** mais ce sont ses capacités psychiques d'évolution et de renouvellement de sa pratique, du sens des savoirs à transmettre aux élèves qui sont mises en échec : l'idéal personnel et professionnel de Jeanne rencontre ses limites. Après plusieurs années de travail avec ces élèves, son enseignement lui apparaît désormais impossible : elle décide de quitter la structure. Une seconde raison de ce « burn-out » est liée au fonctionnement de l'association, fondée par les parents d'enfants autistes : elle soutient la Clis et le Sessad, gère leur organisation mais ne laisse pas de place à l'élaboration de l'équipe sur ses pratiques et leurs sens. Cet ensemble ne favorise pas une créativité possible des professionnels et encourage chez

eux des mouvements dépressifs ou des passages à l'acte induits par le travail avec ces préadolescents.

A l'Itep (Inst. 2), Michèle, enseignante, est soumise à des attaques directes et indirectes, sous la forme d'une disqualification par les élèves et d'une culpabilisation latente opérée par les autres professionnels, non de sa personne, mais de ce qu'elle représente dans le lieu de soin, c'est à dire l'Éducation Nationale, posée comme responsable implicite des troubles des élèves (voir chapitre 2). Enfin, dans le second Sessad étudié (Inst. 3), Marthe, la troisième enseignante interrogée, énonce explicitement que la présence d'un enseignant lui parait inutile dans ce lieu.

Dans tous ces contextes, la posture enseignante doit se transformer pour pouvoir être assumée. Le moi-professionnel de l'enseignant est sollicité à plusieurs niveaux : sur ses capacités évolutives envers les savoirs et les élèves, sa possibilité de souplesse adaptative et d'identification avec les usagers et aussi dans ses liens avec les autres professionnels du soin et de l'éducation. Face à ces changements, l'enseignant doit continuer à s'éprouver comme tel et être reconnu par un sujet préadolescent ou adolescent qui accepte de se positionner comme élève. Des enjeux narcissiques positifs de reconnaissance mutuelle sont alors mobilisés par le lien d'enseignement**.**

Trois niveaux influencent ce malaise enseignant :

- Ce qu'induit chez un professionnel l'accompagnement d'un(e) préadolescent(e), d'un groupe avec sa particularité, sa spécificité psychopathologique : des niveaux d'angoisse et des mouvements psychiques réactionnels sont alors mobilisés qui ne sont pas semblables chez les différents professionnels.
- L'ambivalence de l'équipe soignante et éducative, face à la posture enseignante. Des règlements de compte avec l'école se poursuivent à travers les différences professionnelles. Les métiers du soin, de l'éducation doivent marquer leurs territoires dans une proximité et une différence avec l'enseignement, y compris spécialisé.
- l'institution médico-sociale et son histoire, dans un certain contexte culturel, qui explique en partie les ambivalences, et les tensions avec l'Éducation Nationale.

Chez les enseignants rencontrés (enseignants spécialisés confirmés ou en formation), la distance est grande entre le récit qu'ils font de leur activité professionnelle et les valeurs idéales qui « mesurent » celle-ci. La satisfaction et la gratification éprouvée, quand elles existent, montrent un investissement psychique possible (voir chap. 4) : elles manifestent alors un ajustement momentané chez le professionnel - dans son image de soi et son pouvoir d'agir - entre l'expression pulsionnelle, le moi-professionnel et les idéaux qui soutiennent les projets et leur réalisation avec d'autres. Ainsi le praticien construit une place, dans un système incluant

celle des autres collègues, et des usagers. Plaisir et désir, création à partir de l'activité professionnelle deviennent alors possibles. D'autres éléments éclairent la souffrance spécifique à soutenir une place d'enseignant, en rapport avec l'idéalisation d'un travail devenu impossible.

La chute de l'idéal et l'isolement

A propos de ses élèves, Jeanne, enseignante du Sessad autisme, en partance, décrit cet éprouvé : « *Je suis contente très contente,* ***la satisfaction professionnelle elle est là mais la satisfaction pédagogique elle n'est plus là,*** *et donc j'ai du mal à me motiver et à entraîner les enfants donc il faut que je change maintenant, c'est ça qui est difficile dans l'accompagnement, oui, c'est arriver à tout le temps se motiver, se mobiliser parce qu'il faut que ça vienne tout le temps des adultes, il faut tout le temps stimuler les enfants ; ils vont pas prendre d'initiatives* [...] *enfin rarement : on a une petite nouvelle là, il lui a fallu quand même plusieurs mois aussi pour arriver à prendre un livre, mais au début c'était la crise à chaque fois qu'on voulait qu'elle prenne un livre ».*

Jeanne doit transformer les liens qu'elle a établi avec les savoirs et les élèves, dans sa rencontre si particulière avec les élèves autistes. Elle décide de quitter cette classe après plusieurs années d'exercice et décrit comment son enseignement lui apparaît désormais impossible. Si elle se satisfait de sa fonction éducative, le clivage qu'elle opère entre les élèves « ordinaires » et les élèves autistes prend désormais toute sa force dans son expérience : *« Et puis on n'est même pas jamais sûr vraiment de ce qu'ils ont capté, assimilé et en fait il n'y a pas de retour, donc, nous, notre travail il est dans l'interprétation de ce qu'on voit de ce qu'on entend ; maintenant comme les enfants restent longtemps dans la classe on arrive à les connaître et on décrypte en fait leur comportement, même leur formulation* [...]. *Quand un enfant nouveau arrive, pour Thomas c'était comme ça et c'était alors encore plus essentiel qu'avec les autres, mais* ***on a plusieurs mois d'observations*** *en fait ».*

Dans les services rencontrés, les troubles autistiques, du comportement ou de la personnalité des jeunes suivis n'agissent pas de la même façon sur les enseignants et leur cadre psychique interne qui soutient le travail. Jeanne décrit avec précision l'absence de liens de groupe dans la classe et le vide intolérable qu'elle ressent maintenant avec ses élèves ; à l'inverse, dans la classe de l'Itep (Inst. 2), les relations existent, mais Hélène doit faire face aux insultes et aux attaques de Clément contre elle et sa fonction, pour rendre quand même possible un enseignement, comme je le développerai plus loin.

Dans les trois institutions, les enseignants sont professeurs des écoles, mais seuls enseignants dans l'institution médico-sociale, donc isolés, sans groupe d'appartenance

commune dans le lieu de soin, à la différence des éducateurs ou des soignants. Avec les préadolescents et adolescents présents à temps partiel à l'Itep, Hélène, enseignante spécialisée, collabore avec des pairs, enseignants de l'école ordinaire, située à l'extérieur de l'Itep. Ceci pose aussi question, car un nouveau lien de travail doit se reconstruire chaque année scolaire, avec l'accès aux classes supérieures de l'adolescent accompagné : des différences de statut et de métier propres à l'Éducation Nationale apparaissent alors.

Ainsi pendant son passage à l'Itep étudié (Inst. 2), Clément passe de l'école primaire à la Segpa, en collège. Les liens enseignant-élève deviennent encore plus ambivalents : Hélène évoque ses collaborations avec l'enseignante du Cm2, mais les pédagogies changent avec l'enseignante de Segpa, et Hélène doit réaménager sa propre pratique. A partir de ce changement, Clément continue de régler des comptes avec l'école, à s'affirmer et à traiter Hélène « *d'institutrice pour les petits* » : lorsqu'il entre au collège, il refuse de la rencontrer, définitivement.

Un moi-professionnel enseignant en difficulté ou en évolution : deux exemples

Fondamentalement, l'enseignant présent dans l'établissement ou le service médico-social représente de façon explicite ou latente, pour ses collègues, l'école et aussi l'institution Éducation Nationale, perçue comme une des causes, sinon la cause de l'origine des troubles et de la psychopathologie des jeunes suivis, par exemple à l'Itep. Dans cet Institut, nous avons fait l'hypothèse, que l'Éducation Nationale jouait fantasmatiquement le rôle d'une « mauvaise mère » qui rejetait hors de son corps des enfants ou des bébés abîmés, les élèves en difficulté ou transgressifs, vers l'Itep qui était alors sommé de les accueillir (voir chap. 2). L'Itep, comme institution, mobilisait alors une mission réparatrice**,** et devait rendre à nouveau vivants et acceptables ces enfants, maintenant adolescents et élèves, pour le monde commun ordinaire. Le « sale boulot » délégué à l'Itep est ainsi relié à une incapacité et, plus encore, à une responsabilité de l'école qui n'aurait pu « traiter » les conduites désadaptées des jeunes accompagnés ou les aurait amplifiés en raison même de l'intransigeance du milieu scolaire.
On observe aussi la différence entre le Sessad autisme et l'Itep. Avec les élèves autistes, il s'agit de créer un lien d'école, une classe, de l'enseignement dans une histoire sociale où il n'y a pas eu d'accès de ces enfants/adolescents à un parcours scolaire continu, et que permet maintenant le droit à l'inclusion des sujets handicapés. Les élèves accueillis à l'Itep, eux, ont connu la scolarisation, mais en ont été partiellement exclus.

Quelle est l'expérience psychique attestée par les professionnels ? Comment les praticiens parlent-ils des tensions, des conflits, qu'il s'agisse d'éprouvés, de pensées ou de liens

? Approfondissons maintenant deux postures d'enseignantes, celle de Jeanne, qui démissionne de la Clis autisme après plusieurs années d'expérience et celle d'Hélène qui s'affilie dans l'Itep au groupe des éducateurs pour pouvoir continuer à s'identifier comme enseignante.

1. 1. Jeanne ou la disparition de l'élève idéal – solitude et frustration

Dans la Clis, la différence radicale des élèves autistes avec les élèves ordinaires s'impose désormais à Jeanne, qui décide de partir. Elle a travaillé 7 ans dans cette structure et s'est formée à l'enseignement spécialisé pendant cette expérience. Selon son idéal, ses élèves, devaient devenir des élèves ordinaires, comme les autres, grâce à son enseignement et à sa pratique. Ce projet lui apparaît clairement impossible après plusieurs années de travail. Sans doute a-t-elle longtemps dénié l'altérité de ses élèves qui lui semble maintenant insupportable, et menaçante pour son sentiment de compétence. Son idéal de transformation de ses élèves en élèves ordinaires vacille, tombe, et ne peut plus soutenir sa pratique : Jeanne n'anticipe plus d'avenir pour l'élève, ni donc pour elle-même ou pour son travail, elle ne peut plus idéaliser son enseignement. Les associations qu'elle se fait comme à elle-même dans les entretiens, indiquent un deuil qu'elle doit opérer, sans qu'il y ait transformation possible, ce qui la conduit à quitter la Clis.

Qu'énonce-t-elle ? Selon elle, les savoirs qu'elle transmet en tant qu'enseignante ne seront pas utilisables par l'élève anticipé, rêvé par elle, dans l'avenir. Ce qu'elle nomme « la frustration » est maintenant trop insupportable : *« Ah oui il y a plein de moments qui sont sympa, c'est sûr mais* [...] *c'est frustrant au bout d'un moment, moi je peux plus continuer enfin je vais plus pouvoir continuer : déjà l'année dernière je me posais la question mais* ***c'est trop frustrant pédagogiquement,*** *c'est trop frustrant, d'abord on est limité, par exemple tout ce qui est connaissance du monde, découverte du monde c'est tellement dans l'abstrait pour eux que ça n'a pas du tout de sens, ils s'en serviront jamais ça ne leur servira jamais dans la vie courante, savoir comment ça fonctionne la pluie les nuages, savoir la plante, comment elle pousse ».* Jeanne a longtemps soutenu un idéal d'élève ordinaire, visée ultime de son enseignement, un élève qui désirerait apprendre et utiliserait les connaissances pour partager un monde humain. Le deuil obligé de cet idéal atteint toute la personnalité professionnelle de Jeanne. La différence radicale de l'autisme, jusqu'ici déniée, s'impose. Jeanne doit alors accueillir, comme enseignante, quelque chose de l'expérience de l'élève autiste, pour pouvoir s'y relier. Son positionnement d'enseignante, son plaisir à enseigner ou à éduquer sont devenus impossibles, son idéal professionnel de normalisation de l'autisme est alors détruit frontalement : elle ne peut que partir.

Savoirs et clivages

Jeanne mobilise une série de clivages portant sur ses représentations et sur les liens éprouvés avec ses élèves. Ces clivages opèrent et de nouveaux sens apparaissent : par exemple, les fonctions éducatives et enseignantes qu'elle exerce avec ses élèves se séparent. Il n'est plus possible de les unir dans une même posture didactique et psychique ; d'autant plus que Jeanne travaille en binôme avec une éducatrice spécialisée qui, elle, assure la fonction éducative nécessaire dans cette classe pour socialiser les conduites des élèves.

Elle ne se reconnaît plus comme enseignante : sa transmission de savoirs, ses liens aux élèves autistes ne font plus miroir, ni reflet, avec son idéal du moi-professionnel. La solitude, l'absence de vie de groupe et d'interactions avec les élèves deviennent insupportables : le deuil que doit accomplir Jeanne concerne à la fois le moi-idéal, source de toute-puissance mais aussi de créativité, et aussi l'idéal du moi, qui désigne la dimension professionnelle socialisée (Freud, 1914). L'absence de lien à l'autre, vécue par les élèves, se transmet à Jeanne qui se confronte désormais différemment à l'altérité du handicap. De plus, sa classe n'accueille que des élèves autistes, ce qui renforce au niveau groupal la différence de cette classe avec les autres. L'expérience de cette solitude a pour conséquence que cette classe ne peut plus être « sa » classe, dans ses représentations : Jeanne est devenue perméable au monde de ses élèves autistes et cette compréhension angoissante, en négatif, l'oblige à partir.

Elle décrit un rapport à l'autre, comme adulte, et au groupe qui est exigé d'elle, au-delà de sa posture d'enseignante : *« Au niveau scolaire en tout cas, ils peuvent réussir des choses, apprendre plein de choses mais il faut tout le temps que ce soit initié par l'adulte ; spontanément ils vont pas venir demander enfin combien ça fait comme les autres jeunes : avec moi, dans le couloir, on travaille sur les additions et tout, ils se font des petites blagues, des petits machins, eux non, et puis eux ils l'apprennent mais si on leur donne ils arrivent à le faire ».* Le lien avec la classe comme groupe est aussi rompu : *« Ils arrivent à faire les opérations par exemple mais c'est seul, en situation duelle toujours, donc ça c'est pareil,* ***enfin un enseignant il n'est pas fait pour être seul avec un enfant il est fait pour être devant un petit groupe devant une classe,*** *donc c'est pour ça, c'est très spécial comme forme d'enseignement et on peut pas faire ça tout une carrière à mon avis ».* Les temporalités aussi sont différentes : « *Moi, je peux pas faire comme je fais avec mes autres classes ordinaires que j'avais avant, je peux pas me dire, tiens au mois de septembre octobre je vais plutôt faire, j'ai pas traité l'automne par thématique, alors l'automne avec toutes les notions que ça comprend et puis alors en français je vais faire ça, et bien non avec eux c'est pas possible ; donc c'est*

eux qui vont me dire en fonction de comment ils se comportent ce que je peux pas aborder. Donc voilà je pars d'eux en fait : t'as bien avancé en calcul, voilà, tu sais tes tables jusqu'à la table de dix, ok, voilà mais combien de temps ça va prendre, je ne peux pas dire, c'est eux qui nous disent comment on continue ».

Jeanne éprouve une expérience nouvelle : elle abandonne un idéal, qui maintenait une continuité pour elle avec l'enseignement ordinaire. Elle se trouve alors confrontée au morcellement, aux mouvements archaïques du monde autistique. Elle a l'intuition de ces processus, de ce fond de fragmentation et de morcellement qui met à l'épreuve son moi-professionnel et diffuse sur son identité entière et sa posture professionnelle. Elle se sent exposée et doit incorporer quelque chose de l'expérience de ses élèves : au cœur de sa position d'enseignante, elle accueille quelque chose de ce monde morcelé expulsé en elle par ses élèves, expérience qui atteint son idéal et son moi, dans leur fonction unifiante. Elle décrit précisément, dans l'extrait suivant comment le savoir se modifie, comment il «*faut s'apprendre mutuellement* » dans la situation d'enseignement : *« Pendant plusieurs mois on va pas faire grand-chose avec l'enfant, on va faire des choses qui sont complètement à son niveau et on va vraiment essayer de « l'apprendre » en fait, et lui c'est autant nécessaire aussi* ***puisque lui il doit « nous apprendre »,*** *parce que quand ils arrivent, toute personne qu'ils ne connaissent pas, là les premières choses qu'il prend, ils n'écoutent pas ce qu'on dit, ils vont regarder les yeux comment ils se placent, ils vont regarder la bouche comment elle se place, quelle ride se forme sur le front c'est ça qui les intéresse au début* [...]. *C'est qu'est-ce que je fais avec ma main pendant que je parle, c'est tous les détails corporels et ça, il leur faut du temps pour l'assimiler aussi, c'est bon c'est des choses comme nous on pense au détail : alors moi, si j'ai pas le pull rose du lundi, ça va pas et si j'ai pas les boucles d'oreilles et machin ça va pas* [...] *; c'est ça qui va les intéresser le temps que ça soit acquis : alors t'as les cheveux courts, ok d'accord, bon, maintenant je peux travailler avec toi mais* ***pour eux c'est plus la même personne*** *mais vraiment des tout petits détails mais ça aussi ça frustre ».*

Tout se passe comme si le moi-professionnel de Jeanne réagissait au morcellement par un clivage ; son expérience est comme coupée en deux relations : la première inclut une image de « bon » élève autiste à qui elle peut apprendre par instants, la seconde inclut un « mauvais », intolérable, trop loin de son idéal premier d'élève. Ces relations n'alternent plus et il lui est impossible de se ressentir et de s'identifier comme enseignante unifiée. Le non-rapport de ces deux expériences fait que les savoirs enseignés, apparaissent inutilisables tant l'angoisse de morcellement s'impose. A certains moments, elle a pu croire enseigner à un élève ordinaire, mais maintenant, elle se confronte à son impuissance à transmettre quelque chose qui soit utile,

dans un monde définitivement éclaté. Il n'y a plus d'effet miroir narcissique, de reconnaissance entre elle et ses élèves préadolescents : Jeanne décide alors de partir de la Clis. Sans doute s'éprouve t'elle comme entamée par le monde de l'autisme. Son idéal du moi - et aussi son moi idéal professionnel - sont trop mis à mal.

Si un lien s'établit, le soi-professionnel, la personnalité professionnelle de l'enseignante ne doivent pas être trop atteints par la fragmentation que les élèves lui font vivre. La création d'une classe ordinaire se révèle ici impossible et trop loin de ses attentes quotidiennes et familières. Jeanne a-t-elle eu envie de réparer par l'enseignement les troubles de ses élèves ? A-t-elle cru longtemps pouvoir les amener à un état d'élève ordinaire ?

1. 2. Michèle : survivre comme enseignante en Itep ? un compromis avec la fonction éducative

Les troubles du comportement de Clément ont surgi à l'école primaire, déterminant la prescription de « prise en charge » à l'Itep, avec une scolarisation maintenue à temps partiel. Michèle, enseignante, parle de Clément et de son évolution : pendant son séjour à l'Itep, il passe du Cm2 à la Segpa, au collège, c'est aussi pour lui le passage de la préadolescence à l'adolescence. Michèle l'accompagne en se positionnant comme soutien au travail fait en Cm2 « ordinaire », puis avec l'enseignante de la classe de Segpa, en collège.

Michèle n'arrive plus à incarner la transmission des savoirs pour Clément, quand il entre au collège, et elle doit réinventer sa pratique, d'une façon globale. Comme on le verra plus loin, la solution la moins coûteuse pour elle est de rejoindre l'équipe des éducateurs et à ses activités. Ce renoncement, ou cette transformation de son enseignement habituel est vécu par Michèle sur le mode de l'échec et de l'isolement. Elle sait qu'elle représente, pour Clément et d'autres élèves, l'école, lieu de leur exclusion et de leur arrivée à l'Itep. Elle a dû renoncer à ses pratiques enseignantes anciennes et l'exprime dans un discours à forte tonalité dépressive où elle mentionne la perte du jeu et du plaisir d'enseigner, qui met à mal sa posture professionnelle : « *Je ne peux plus jouer à la maîtresse avec eux, je symbolise un échec, je suis forcément quelqu'un qu'il vaut mieux éviter quoi* ».

Deux éléments montrent la fragilité du travail de Michèle à l'Itep : elle a d'abord collaboré avec l'enseignante de Clément quand celui-ci était en Cm2. Quand il passe en Segpa, le travail avec la nouvelle enseignante ne peut plus se poursuivre, les contenus et les méthodes pédagogiques au collège ne sont plus les mêmes que dans le cycle primaire, les enseignants ont aussi changé. Nous sommes ici confrontés aux différents métiers de l'Éducation Nationale derrière le même statut d'enseignant ; ce sont des professeurs de écoles qui

enseignent à l'école primaire et aussi en Segpa, un partenariat doit se reconstruire à chaque fois dans ces deux contextes - et l'expérience dominante de Michèle est celle de l'enseignement en primaire. Clément, lui, investit le collège et sa fierté d'y accéder le pousse à cliver, à abandonner son travail avec Michèle, symbole de son « placement » à l'Itep et de son passé scolaire perturbé, de « petit » en difficulté. Il se sent désormais « grand » et en profite pour dire à Michèle qu'il n'a plus besoin de voir « *une institutrice pour les petits* ». Des règlements de compte avec l'enseignement, se poursuivent, sur la toile de fond du passage à l'adolescence.

Les liens entre enseignant et élève : un idéal attaqué

Michèle décrit ces deux expériences, qu'elle veut séparer et cliver. La première concerne un lien avec Clément qui garderait sa place d'élève, et qui pourrait apprendre d'elle, enseignante. Un autre Clément est présent qu'elle dénie, un Clément menaçant, qui la bombarde avec ses troubles du comportement et qui l'insulte. Dans le premier entretien, elle minimise ces insultes, pour ensuite reconnaître, dans le second entretien, plusieurs mois après, ces attaques violentes déstabilisantes. Elle arrive à séparer ces deux expériences afin de maintenir une connexion avec sa représentation idéale d'un élève possible ; le passage au collège, en Segpa met un terme final à cet espoir, le rejet opéré par Clément envers elle, comme enseignante, est désormais complet.

Michèle a clivé son soi-professionnel pour maintenir une relation didactique et pédagogique correspondant à son idéal d'enseignante et positionner Clément comme un élève qui pourrait apprendre. Ce choix se heurte à une autre partie d'elle qui éprouve une relation où elle doit supporter les insultes continues de Clément, presque masochiquement. Écoutons Michèle : *« Il y a des moments où il me dit enfin des choses du genre, je sais pas si c'est vraiment ses propos, mais de toute façon il est dans le registre, dégages, me parles pas, alors c'est peut-être pas lui, il est peut-être pas jusqu'à l'insulte, je sais pas, mais pour moi, pour continuer de fonctionner avec eux, je gomme un peu ce qu'ils auraient pu dire.* [...] *Mais Clément, quand il est agressif, il a le regard méchant, il a une attitude méchante et de toute façon il dit aux adultes, à moi en l'occurrence, des choses que l'enfant n'a pas à dire à un adulte alors, quand je dis à la limite de l'insulte - il faudrait que je reprenne un peu les choses - je note en fait à chaque fois, je note des petites choses, il faudrait que je reprenne mais il a des mouvements d'humeur, il faut toute façon que je dégage, que je me taise et ça c'est fréquent, oui ».*

Clément continue-t-il à détruire « dans » Michèle une image attendue par elle, mais impossible à vivre par lui, d'élève potentiel ? Celui-ci est posé comme élève mais l'attaque de ce lien domine chez Clément. En contrepoint, l'idéalisation d'un élève possible, déjà difficile, devient

impossible pour Michèle, au vu des violences que Clément expulse sur elle et sur sa fonction d'enseignante.

Les solutions de dégagement de Michèle

Michèle décrit ensuite comment elle « se fond » dans le groupe des éducateurs de l'Itep pour maintenir une activité de transmission par la lecture et l'écriture. Elle découvre aussi une fonction psychologique de compréhension pour « tenir » et apprendre : elle intériorise ainsi un mode d'explication « psy », discours dominant à l'Itep. Ceci lui permet d'apprendre quelque chose sur elle, et d'intégrer un langage propre aux explications et valeurs dominantes à l'Itep, pour pouvoir construire une autre place et évoluer (Pechberty, 2003) : *« En même temps, moi j'ai une position bien particulière parce que* [...] *j'ai l'âge d'être sa mère donc je pense que c'est, pour lui, tout se mélange un petit peu, je suis la seule à X à être en âge à peu près d'être leur mère ; je pense que ça c'est, enfin pour certains enfants : mais pour Clément ça a l'air d'être particulier, donc du coup il est dans des moments où il est bien, c'est un petit garçon et puis des moments de rejet complet, où il me dit des choses qui sont enfin* [...] *il dit des choses, lui n'a jamais levé la main, il a jamais été violent avec moi, mais il dit des choses qui sont un petit peu à la limite de l'insulte, quoi ».* Michèle découvre ainsi un nouveau plaisir de pensée dans son travail, personnel et professionnel : observer les élèves autrement et devenir sensible à la façon dont elle leur apparaît. Elle intègre ainsi un aspect de la réflexion clinique propre à l'Itep, de son langage, pour soutenir cette nouvelle expérience. Cette dimension « d'autoanalyse », tient compte implicitement des transferts présents dans son travail entre élèves et enseignante, et marque le changement qui s'opère, dans sa nouvelle affiliation à cet établissement marqué par la psychothérapie institutionnelle (voir chap. 5).

Des mécanismes de dégagement sont mobilisés par Michèle, face à l'impossibilité d'un travail « classique » d'enseignante. Elle décrit comment s'effectue un changement dans sa posture professionnelle. La violence de Clément, accueillie jusqu'à un certain point, selon les choix de la psychothérapie institutionnelle à l'Itep, pousse Michèle vers une fonction éducative - sur un fond maternel, selon ses dires cités plus haut - à rejoindre le groupe professionnel des éducateurs. C'est ainsi qu'elle pense garder ou s'imaginer garder une fonction de transmission de certains apprentissages « scolaires » : *« Donc tout ça, ça a eu lieu au premier trimestre avec les trois collégiens, mes deux collègues donc on était trois pour trois, on est toujours à un pour un, mais dans une autre logique on est moins collés à eux, du coup avec à chaque fois une préparation, donc avec une préparation du planning avec eux, moi je vais chercher des livres pour alimenter un peu les sorties donc on est allés à la tour Eiffel, on est allé au musée du Sport* [...] *euh … (*elle sort des carnets*) j'ai leur cahier de bord, ça va être vite, donc on va le retrouver*

*et donc les sorties et des retours après ici dans la salle de classe (*elle feuillette les carnets*) avec de de l'écrit donc* ***c'est un prétexte pour les avoir un peu comme ça ».***

Michèle concilie de nouvelles identifications entre les postures enseignante et éducative. Sa posture professionnelle « se fond » avec celle du groupe des éducateurs (elle évoque les sorties faites avec eux et les jeunes) ; elle maintient ainsi un rapport à l'écrit qui, selon elle, la fait encore exister comme enseignante aux yeux des adolescents. La salle de classe se transforme en lieu de rendez-vous individuels et Michèle s'insère dans des projets éducatifs. Ainsi trouve-t-elle une nouvelle place professionnelle, dans une transition au résultat incertain. La solitude de son travail, la violence qu'elle reçoit de Clément ou d'autres adolescents ont des effets : elle modifie son cadre d'exercice et travaille avec les éducateurs, au risque de perdre sa posture d'enseignante qu'elle doit de toute manière transformer. Un nouveau lien d'équipe se met en place : le moi-professionnel de Michèle se modifie : *« Je les vois tous en individuel et j'ai un groupe, le groupe BD musique, là on s'oriente vers l'année prochaine, les collégiens* ***ça serait bien que je ne les vois plus seule*** *(*sa voix baisse*) parce que souvent ça n'a pas de sens pour une séance où ils vont travailler dans la semaine, il y aura quatre séances, et voilà il va falloir que je leur cours après ou que je fasse un jeu, j'ai fait beaucoup de jeux avec eux.* [...]. *J'ai eu l'occasion de le faire avec 2 ou 3 collégiens cette année où je prépare, côté classe, le contenu de la visite ; ils font la visite avec moi ou sans moi enfin, bon après ça dépend vraiment de l'organisation du travail ici, et ça permet aussi d'avoir un support solide sur lequel travailler et quelque chose d'assez consistant parce que sinon, si on attend que des enfants aient des demandes précises, ça, ça ne se peut passer ».* Elle ajoute *: « J'ai réussi avec une collégienne à mettre au point des petits contrats qui ont été respectés sur ce jour, cette semaine, avec cette prise en charge mais, malgré tout, ce sont des choses difficiles à tenir,* ***donc en réfléchissant avec les éducateurs puis avec l'équipe on est en train de se dire que peut-être une formule où il y aurait des micros projets autour de sorties,*** *en même temps c'est une autre façon de les sortir à l'extérieur, de les ouvrir à tout ce qui se passe* [...] *ce serait, je trouve ça intéressant ».*

La place d'enseignant, un « mauvais objet » pour l'équipe et l'institution ?

On découvre, en croisant plusieurs éléments des entretiens, comment la place d'enseignante est rendue difficile dans cet établissement et est implicitement disqualifiée par les autres professionnels. Que disent, sur ce point, d'autres praticiens de l'Itep, Monique, orthophoniste, André, psychologue, et Jean, éducateur ?

Monique, orthophoniste**,** est reconnue par l'équipe comme une professionnelle légitime pour soutenir les apprentissages, y compris scolaires. Elle décrit comment sa pratique harmonise des idéaux, le sien conjugué à celui de l'Itep dans une position clairement antinomique avec les valeurs de l'Éducation Nationale : *« A savoir que les enfants qu'on reçoit, l'Éducation Nationale nous raconte en général qu'ils en pouvaient plus parce que, à cause des troubles du comportement et qu'ils avaient installé genre des verrous sur les classes, parce que le jeune, il rentrait dans la classe il cassait tout, donc* ***ils avaient installé des verrous, voilà l'Éducation Nationale, mais ils sont équipés autrement que nous, ils se barricadaient pour supporter ce jeune, alors que nous on ferme rien, on ferme rien et les fenêtres sont accessibles et voilà, et ça fait partie du boulot ».*** Elle énonce aussi à propos de ses consultations individuelles avec Clément : « [...] *c'est-à-dire au début où je l'ai suivi c'est-à-dire que, un jeu quand il ne le supportait plus, donc vous avez des cartes partout donc tout valse,* ***on ne va pas absolument imposer qu'il vienne, qu'il finisse par tout ranger, ça voyez c'est plus le côté pédagogique Éducation Nationale, tu as renversé, il faut ranger : nous à un moment donné ça on laisse tomber, c'est-à-dire qu'on va lui dire il faut que tu ailles te calmer ailleurs*** *et tout, tu n'es pas en état de ranger le jeu, je m'en occupe on en reparlera, donc voyez on y a des choses comme ça qu'on ne demande pas pour nous, ça représente rien qu'il ait remis absolument toutes les cartes qu'il a renversé, c'est plus dans l'élaboré, qu'est-ce qui s'est passé ».*

Monique affiche des modes de pensée proches de ceux des psychologues cliniciens et des soignants. Nous rencontrons ici le rôle d'entre-deux de la position orthophonique, entre soin, éducation ou enseignement, que nous développerons plus loin. Monique soutient le processus éducatif et de soin choisi par l'Itep, inspiré de la psychothérapie institutionnelle, en occupant fermement une place de « gardienne » des apprentissages. Elle incarne pour l'équipe la conciliation des apprentissages scolaires et du soin psychique à travers le maniement de son cadre de travail, y compris face aux attaques de Clément ou d'autres jeunes. Son discours délégitime implicitement la place de Michèle, enseignante, elle aussi concernée par les apprentissages. L'orthophonie occupe ainsi une fonction de « porte-idéal » institutionnel et délimite un territoire avec lequel cet idéal se structure. Monique se sent créative dans son travail, est soutenue par l'équipe et n'a pas de problème pour s'adapter aux procédures du travail institutionnel.

Roland, psychologue, lui, consulte et anime des réunions d'équipes, il salue le rôle de contenance que Michèle a pu exercer envers Clément. Son discours envers les enseignants, y compris spécialisés, est cependant sans ambiguïté : *« Alors c'est une instit qu'on n'a pas depuis*

longtemps, c'est aussi une place qui est compliquée notamment ***pour les instits, c'est compliqué de repenser à cette idée dans laquelle ils ont été formés*** *qui est un programme à transmettre aux enfants même quand ils sont spécialisés, qui est une idée comme ça de pouvoir évaluer ce qu'on leur transmet, nous on est loin de ça, je veux dire dès qu'on aborde des choses comme ça, on repersécute les enfants avec tous les processus de pensée qu'on mobilise, donc c'est vraiment autrement qu'il faut prendre les choses ».* Il ajoute ***: «*** *Clément, il s'est retrouvé un jour avec elle, à écrire, elle lui demandait d'écrire quelque chose en attaché et lui je ne sais pas dans quels mouvements il pouvait être à ce moment là mais il n'en était pas question, donc il s'est mis à écrire en bâton, et puis* [...] *un peu gentiment* [...] *elle lui dit : non écoute, ce n'est pas ça ce que je t'ai demandé, ce sont les petits qui écrivent en bâton ; c'était une manière de lui dire qu'il était grand ; et puis évidemment c'était ce qu'il ne fallait pas dire. Donc Clément, mais je vous raconte cette anecdote, ça a duré trois mois, Clément a été pris dans une rage terrible en disant : elle m'a dit que j'étais petit, et ce point de fixation, là alors c'était intéressant parce que du coup les trois mois c'était l'aider à dépasser cette affaire là, mais il était dans une rage qui se réactualisait à chaque fois qu'il allait en classe ».*

Jean, éducateur, formule : *« Quand ils arrivent au collège la plupart du temps ils disent…non c'est bon je vais plus en classe, parce qu'ils ont l'impression que ça les maintient dans un statut qui n'est plus le leur, hein ils sont au collège, ils sont grands euh* [...] *voilà ils ont plusieurs profs, etc* [...]. *Ils sont passés à autre chose et enfin avec* **tout le respect que je lui dois, et la petite instit de X n'a plus aucun intérêt, ils n'en veulent plus** *alors qu'ils en ont besoin et ça devient très compliqué pour ces adolescents de fréquenter la classe à X ; on y arrive quand ils sont encore jeunes collégiens, la première année on y arrive encore, pas pour tous, mais la plupart du temps on y arrive à ce qu'ils aillent quand même en classe, quand ils sont à la deuxième année au collège ils ne veulent plus aller en classe ici, c'est, c'est quasiment peine perdue on n'y arrive pas ».*

A propos des dynamiques psychiques singulières et institutionnelles

Jeanne et Michèle, enseignantes, se confrontent différemment au deuil et au changement possible d'un idéal qu'elles ont investi dans une relation aux savoirs et aux élèves attendus. Cet idéal professionnel et subjectif, normalement structurant, ouvre sur un avenir et fait lien avec les élèves dans leur réalité actuelle. Dans la Clis dédiée aux élèves autistes, Jeanne a espéré faire se rejoindre les élèves ordinaires et autistes dans l'espace psychique de son idéal professionnel - soutenu par son idéal du moi -, mais ses élèves lui apparaissent maintenant trop étrangers, trop autres. Le clivage domine alors son soi-professionnel : l'angoisse due à ces

changements internes est trop massive pour que son moi- professionnel, se modifie, invente et éprouve du plaisir à enseigner autrement. Ceci supposerait un contact et surtout une identification possible au monde autistique. Cette ouverture est insupportable pour la partie du moi-enseignant de Jeanne, identifiée idéalement aux élèves ordinaires. La Clis, uniquement composée d'élèves autistes, renforce ces effets d'angoisse, d'étrangeté et de désidentification avec des élèves ordinaires. Paradoxalement, ce type de groupement dans la classe accentue les effets de solitude professionnelle et subjective. Deux praticiennes sont en effet présentes dans la Clis, Jeanne, enseignante, et Hélène éducatrice, mais l'impossibilité d'enseigner « normalement » s'impose. Jeanne n'apprend plus rien aux élèves et réciproquement ne peut plus apprendre d'eux. Elle rencontre alors des limites incontournables.

La différence de contexte entre les deux enseignantes de la Clis et de l'Itep est que Jeanne fait cours dans une école, dans une classe, avec ses pairs. Une commande massive d'école et d'enseignement « normal », ordinaire, lui est faite par l'association des parents fondateurs. La classe spécialisée est soutenue par le Sessad pour rendre la situation la plus ordinaire possible et les élèves autistes s'inscrivent ainsi dans la continuité du dispositif scolaire. Michèle, au contraire est seule enseignante à l'Itep. Elle incarne l'école dans un lieu d'éducation et de soin qui accueille des élèves rejetés pour leur impossibilité à rentrer dans le « métier » d'élève. Cette enseignante doit modifier ses pratiques et une partie d'elle-même ; face aux attaques de Clément, elle doit intégrer quelque chose de violent qu'elle reçoit, de lui mais aussi de l'équipe soignante et éducative ; son mode de dégagement face à ce conflit consiste à construire de nouveaux liens avec ses collègues, les éducateurs en particulier, afin de transformer sa solitude professionnelle où elle ne peut plus s'éprouver comme enseignante. Le risque de ce changement, sur ses savoirs et sur les liens aux élèves, est de s'identifier à une posture éducative qui lui ferait perdre une posture enseignante, mais le gain possible est aussi d'inventer une autre place et de reconstruire un nouvel ajustement de transmission des savoirs.

Jeanne a rigidifié sa relation aux savoirs, tant la pression d'un surmoi et d'un idéal d'élève ordinaire est grande en elle, professionnellement et personnellement, ceci étant renforcé par l'organisation institutionnelle : tout se passe comme si le devoir d'inclusion scolaire était si fort qu'elle devait demeurer une enseignante « classique » pour répondre à l'idéal de la structure et des parents employeurs. Le manque de confiance des parents fondateurs envers les professionnels, l'absence de réunions, de temps d'élaboration des pratiques professionnelles, ne lui permettent pas d'assouplir sa position et de réfléchir à partir de cette expérience. Ceci induit le fait que l'identification à l'enseignante ordinaire chez Jeanne se remet à dominer son

soi-professionnel, posture inadéquate face au difficile travail avec les élèves souffrant d'autisme.

Comment un praticien soutient-il un idéal professionnel qui lui permettrait de créer ? Il est mis à l'épreuve de publics particuliers, dans des institutions ayant chacune ses codes et son histoire. Doit-il abandonner, adapter ou transformer ses idéaux qui accompagnent son expérience professionnelle et le plaisir de création qu'il peut alors éprouver ? Nous avons ainsi accès, par l'étude des transformations du moi-professionnel, à différents traits de la posture propre aux praticiens, à leurs métiers, dans leurs liens aux usagers préadolescents et adolescents, aux savoirs, à leur place dans l'équipe et dans l'institution où ils exercent. Certains éléments ici développés à propos des enseignants sont en effet communs avec l'expérience d'autres praticiens qui n'ont pas les mêmes formations ni les mêmes valeurs professionnelles. Il apparaît alors qu'exercer comme enseignant, éducateur ou soignant suppose de soutenir une posture singulière dans une équipe pluriprofessionnelle et de partager du moins à minima les idéaux explicites et latents de l'institution. Cette recherche et les échanges plus larges qui ont suivi décrivent des tensions dans les différents métiers occupés : pour exemple, l'enseignante de la Clis autisme décide de partir de la structure, l'éducateur de l'Itep évoque son « burn-out » et son âge en lien avec la jeunesse du public suivi, l'éducateur du second Sessad (Inst. 3) décrit, dans une satisfaction ambigüe, la réussite totale de son intervention avec Jean et sa famille, dans une forme de toute-puissance, rejoignant les idéaux de l'histoire de l'institution (voir chapitre 4). A chaque fois, ces tensions indiquent des processus en cours qui dessinent comment le moi-professionnel s'adapte ou non, se transforme face à des publics spécifiques, aux liens d'équipe et rejoint une histoire institutionnelle spécifique.

2. La place intermédiaire des orthophonistes, soutien au soin et substitut à l'enseignement

Dans cette recherche, quatre entretiens ont été menés avec deux orthophonistes, l'une, Paule, intervenant dans le Sessad dédié aux élèves autistes (Inst. 1), la seconde, Monique, exerçant en Itep (Inst. 2). Nous avons constaté que ces professionnelles occupent une place particulière : leurs métiers ont une position d'entre-deux, de médiation entre les pratiques du soin, de l'éducation et de l'enseignement. Elles occupent un rôle charnière de soutien aux savoirs psychologiques dominants, ou de substitution à un enseignement devenu impossible. L'orthophonie prend aussi une place de conseil et d'intervention : elle participe aux idéaux collectifs des équipes et de l'institution médico-sociale d'une façon spécifique, entre scolarisation et soin. Les nominations que se donnent elles-mêmes ces professionnelles oscillent entre la « rééducation », le « soin », la « thérapeutique du langage ».

Paule décrit sa posture professionnelle : *« Donc mon job d'accompagnatrice,* ***alors j'aime pas me situer comme rééducatrice*** *; souvent les orthophonistes, on les classe dans les rééducateurs, on parle de rééducation orthophonique alors dans un cadre normal auprès d'enfants qui ont des pathologies, je dirais un peu plus légères et tout venant, on peut se situer dans le cadre d'une rééducation, parce que les enfants ont déjà des acquisitions et nous on va faire en sorte de remettre ça dans le bon chemin. Je veux dire auprès d'enfants et d'adolescents autistes, je trouve que ce mot rééducateur, il n'a pas beaucoup de sens parce que, souvent, on a à faire avec des jeunes qui, en tout cas quand ils arrivent ici, ont eu très peu d'éducation à la communication, on a par exemple beaucoup d'enfants « non verbaux ». Donc c'est vrai il y a tout à faire, donc on n'est pas* ***un cadre rééducatif mais plutôt éducatif dans le domaine de la communication.*** [...] *Donc moi, auprès d'enfants et d'adolescents autistes, je ne me situe pas comme rééducateur mais plutôt comme une personne* ***qui va les aider à mettre en place, à découvrir, à mettre en place le mode de communication qui serait le plus adapté*** *à eux en fonction de leur profil, de leur difficulté, du désir des parents quand on peut intégrer cette donne-là, voilà quoi ».*

La pratique orthophonique s'exerce dans plusieurs cadres, individuel ou collectif, elle « rééduque » ou « soigne » les apprentissages qui n'ont pu se mettre en place à l'école. Elle peut alors se substituer à un enseignant qui peine à se positionner dans l'institution médico-sociale. Sa fonction est celle d'un « porte-apprentissage », reconnu comme tel à un niveau institutionnel. Des alliances inconscientes entre professionnels s'organisent à partir de là.

A l'Itep, Monique valorise le savoir des psychologues cliniciens relié à une référence psychanalytique, elle dit y trouver une source de réflexion irremplaçable, car leur écoute lui permet de revenir sur sa pratique et de la mettre autrement en sens : *« On travaille beaucoup à exposer, on parle, on expose nos doutes, moi des fois il arrive des cas, je vais voir, c'est vrai que souvent les psys on peut leur demander des rendez-vous pour ça et je vais dire mais alors là je sais plus ce que je fais, ça sert à rien ; il vaut mieux que j'arrête, et* ***puis j'en ai marre, j'arrête et on discute, il me fait réfléchir un peu et on va reparler dans dix ou quinze jours, puis on élabore entre-temps ».*** Elle oppose ce qu'elle apprend des psychologues aux savoirs des éducateurs : *« Mes collègues éducateurs ils veulent bien être gentils,* ***mais ils savent pas eux,*** *ils m'entendent, ils disent qu'il faut pas d'orthophonie puis ils entendent le psy qui dit : si, il vaut mieux quand même essayer ; eux ils savent pas, donc ils peuvent pas prendre position après ».*

Dans cet Itep référé à la psychothérapie institutionnelle, Monique, en faisant allégeance au savoir des psychologues se place du côté du soin, clivant sa pratique de celle des enseignants.

Elle vient à une place laissée vide par Hélène, dont l'enseignement « ordinaire » n'est plus pertinent et doit se transformer (voir plus haut dans ce chapitre). Elle décrit sa façon de travailler, opposée à celle de l'Éducation Nationale, et formule explicitement une synthèse et un idéal contraire à cette dernière : *« A savoir que les enfants qu'on reçoit, l'Éducation Nationale nous raconte en général : ils en pouvaient plus, parce que, à cause des troubles du comportement et qu'ils avaient installé, genre des verrous sur les classes* ***parce que le jeune il rentrait dans la classe, il cassait tout donc ils avaient installé des verrous : voilà l'Éducation Nationale mais ils sont équipés autrement que nous, ils se barricadaient pour supporter ce jeune alors que nous on ferme rien, on ferme rien*** *et les fenêtres sont accessibles et voilà, et ça fait partie du boulot quoi* ». L'accueil de l'agressivité ou de l'agression possible, à valeur de passage à l'acte, se traite autrement : *« Moi ça m'embête quand je vois, quand je suis agressée physiquement parce que je me dis ça y est pour eux ça veut dire que ça va être toute une procédure, puisque donc il est a priori interdit à l'Éducation Nationale ; vous êtes renvoyé si vous agressez physiquement ;* [...] *nous on travaille autrement, donc nous, l'agression physique on la travaille ».* A l'Itep, la place tenue par l'enseignante est celle du « mauvais objet » (Klein, 1934), du fait qu'elle représente l'école et l'Éducation Nationale (voir chap. 2). Les jeunes accueillis ici ne sont pas du ressort de l'hôpital de jour, mais sont désignés du côté des troubles du comportement : l'Éducation Nationale est ainsi vécue imaginairement comme responsable de l'échec de la scolarisation par les équipes médico-éducatives qui trouvent ainsi un moyen de se positionner. L'orthophoniste prend alors la position de « bon objet » ; par son déplacement entre les différentes frontières, thérapeutique, soignantes et éducatives, elle devient comme le véritable « porte-idéal » de l'institution médico-éducative.

2. 1. Paule : une première lecture singulière

Faisons maintenant un zoom sur Paule, orthophoniste, intervenante au Sessad et dans la Clis dédiés aux élèves autistes (Inst.1). Elle formule les tensions propres à son expérience ; ses propos, ses éprouvés s'installent au plus près des non-dits et des impensés qui sont déposés dans les valeurs idéales que porte l'organisation du dispositif d'inclusion scolaire dédié à ces élèves. Son exercice professionnel est varié : Paule pratique des entretiens individuels, se rend dans les classes et exerce une activité de formation à l'extérieur, à propos de l'autisme – elle apprend ou forme sans qu'elle soit mandatée, pour cela par ses collègues. Cette diversité des contextes de ses interventions s'accompagne d'un fort désir de soutenir l'équipe dans les moments difficiles ; elle veut transmettre ses connaissances à ses collègues, pour « *aider l'équipe* » comme vers l'extérieur, d'une façon plus systématique.

Paule revendique dans sa profession un rôle de pionnière dans son travail orthophonique avec l'autisme. Il y a une dimension héroïque dans ce qu'elle exprime, elle est « *allée au charbon* » et décrit son expérience comme une exception par rapport à ses pairs : *« On est assez peu d'orthophoniste à accepter de faire ce genre de job,* ***moi j'ai trouvé que c'était probablement un des plus beaux défis de l'orthophonie que de faire communiquer des enfants qui intrinsèquement ne sont pas équipés pour****, donc là il y avait vraiment un enjeu terrible : mais je pense que pour le commun des mortels, l'autiste c'est le bout du bout du handicap, c'est des enfants qui, quand on ne sait pas les regarder, ne sont pas très gratifiants, c'est des enfants avec lesquels il faut aller extrêmement lentement, pas à pas, et qui arriveront pas tous à parler ».*

Se dégager de la solitude professionnelle par le soutien et la formation

La dureté, « le défi » du travail avec l'autisme s'accompagnent d'une expérience de solitude à affronter sans cesse. Cette solitude professionnelle, condense plusieurs niveaux : celui du travail avec l'autisme et avec le monde interne, étrange, des élèves, enfants et préadolescents. Cette solitude est renforcée (voir chap. 1), au niveau collectif, par l'absence de soutien de l'association fondatrice qui ne favorise pas les échanges entre professionnels ni leur pensée par des dispositifs de travail pertinents. Cette solitude devient isolement des praticiens, dans une configuration d'équipe qui s'est installée depuis sa fondation.

Pour se dégager de cet isolement, Paule prend deux initiatives : le soutien à ses collègues en interne et la formation par l'actualisation de ses connaissances à l'extérieur, qui lui permettent de prendre une position de transmission ou d'apprentissage, porteuses de création et de renouvellement. Paule continue ainsi à créer, à penser : se former, former les autres par les savoirs sur l'autisme transforment les éléments dépressifs ou chaotiques, induits par le monde des élèves préadolescents autistes, et amplifiés par les difficultés du lien d'équipe au Sessad : *« Avant, je faisais plein d'autres choses, j'avais d'autres pathologies, le jour où j'ai décidé de ne m'occuper plus que de cette population, je me suis aussi imposée mais enfin je veux dire quand je dis imposer, pour moi c'est toujours un grand plaisir d'aller en formation très régulièrement et de lire de manière à ne pas m'épuiser, si* [...] *dans ce milieu-là où les enfants sont tellement difficiles que si vous ne vous alimentez pas, si vous ne mettez pas de l'essence dans le moteur, forcément il arrive un moment où on est en échec avec un enfant, et après l'échec, c'est l'énervement, l'épuisement et voilà, quoi ».* Non seulement Paule s'approprie les savoirs sur l'autisme, mais leur transmission à d'autres publics, extérieurs au Sessad, lui permet de « tenir » et de créer. L'activité de formation ressource narcissiquement

Monique et transforme les impasses du travail avec l'autisme dans ce contexte institutionnel où n'est pas reconnue la réflexion sur les pratiques des professionnels : « *Il y a des moments où pour x raisons on est pas super-performant. Que ceux qui le sont puissent prendre le relais quoi, alors oui, par rapport à l'épuisement qu'on peut avoir dans ces types de job - surtout que nous on ne voit que des enfants autistes, des adolescents autistes, l'épuisement je dirais il est inversement proportionnel au niveau de formation c'est-à-dire que* ***plus on est formé et moins on est je dirais*** [...] ***sujet à l'épuisement***. [...]. *Quand on part en formation, par exemple en colloque, moi maintenant, j'aime bien aussi faire ma formation, faire de l'information, c'est-à-dire on a de l'expérience dans le service : moi ça fait presque dix ans que j'y suis et ça une vingtaine d'années que je m'occupe d'enfants et d'adolescents autistes, donc j'ai une certaine expérience ».*

Paule insiste aussi sur la solidarité nécessaire au travail en équipe : cette solidarité fonctionne au Sessad à un niveau affectif et non à un niveau de réflexion professionnelle, ce qui est confirmé par le directeur : *« L'accompagnement c'est aussi* [...] *c'est s'épauler mutuellement dans une équipe, c'est-à-dire qu'il y a des moments où un enfant vous sort par les yeux, parce que bon voilà c'est compliqué, et c'est vrai que c'est tout un travail que de pouvoir le dire et du coup les collègues qui bloquaient se mettent en retrait par rapport à cet enfant, et nous on prend le relais ».*

Une première lecture des entretiens avec Paule montre enfin son besoin de faire reconnaître une expérience ancienne et innovante avec l'autisme, par l'Autre, qu'il soit collègue ou public extérieur. Par son soutien de l'équipe, par sa diffusion des connaissances sur l'autisme, Paule prend un rôle central de coordination, d'animation d'équipe. Se met-elle ainsi à une place de « porte-parole », incarne-t-elle une autorité symbolique défaillante dans le Sessad ou dans l'association ?

Au-delà des satisfactions narcissiques nécessaires au moi-professionnel de Paule pour soutenir son idéal et sa pratique, d'autres éléments plus symboliques, apparaissent, latents mais actifs dans les activités quotidiennes. L'expérience singulière de Paule devient alors comme le miroir et le révélateur d'enjeux institutionnels dans lesquels tous les praticiens sont pris, à leur insu.

2. 2. Paule : une seconde lecture institutionnelle

Ce que nous avons désigné comme une solitude professionnelle entre évidemment en résonance avec l'expérience des pathologies rencontrées, du public, des jeunes autistes accompagnés et de leur monde interne. La solitude et l'isolement des professionnels face aux

élèves autistes sont en effet partagés et communs : Jeanne, enseignante, quitte la Clis, son enseignement lui est devenu impossible (voir plus haut), elle a cessé de créer. Hélène, éducatrice spécialisée, qui travaille avec elle en binôme, adopte des modes d'accompagnement très coûteux sur le plan psychique avec Thomas pour que le cadre de la classe tienne : s'il y a création de sa part, c'est d'abord à partir d'un rapport de force violent avec Thomas puis dans un accompagnement vigilant, au quotidien, proche de l'emprise, pour éviter que les crises de celui-ci ne se reproduisent.

Les responsables interrogés sont le chef de service du Sessad et le Président de l'association fondatrice du dispositif d'inclusion. Dans les entretiens, comme dans un miroir, ces responsables décrivent la fondation de l'association et font apparaître une autre solitude, plus originelle : celle d'une institution qui a été au départ pionnière de l'inclusion scolaire des enfants autistes, très marquée par la revendication douloureuse, violente et solitaire, cette fois éprouvée par les parents fondateurs.

Paule, elle, n'exerce pas de position de direction ; néanmoins, elle occupe un espace laissé vacant, celui du lien ambivalent entre les parents, décideurs de l'association et les professionnels. Nous avons pensé que Paule mettait en scène, à son insu, certains conflits latents propres à cette institution, par son positionnement intermédiaire entre l'enseignement, le soin et l'éducation. Elle relève le défi de la communication avec les jeunes autistes, mais en dit aussi les limites, ce qui rejoint les impensés de cette institution et de son organisation. Paule prend ainsi une position centrale dans un contexte de travail où, de plus, les services de la Clis et du Sessad, les pôles géographiques et de décision sont distants et éparpillés. La collaboration des professionnels du Sessad et de la Clis (qui, au niveau politique, dépendent aussi de ministères différents, de la Santé et de l'Education) est difficile à construire. Par sa circulation professionnelle et psychique, Paule semble « capter » ces difficultés et y répondre, depuis sa place d'orthophoniste, en tentant de faire lien de diverses façons, face à des clivages induits par la pathologie des élèves, dans cette institution, au cœur du conflit entre soin, éducation et enseignement.

Une solidarité affective

Paule décrit le mode de soutien dominant en cours chez les professionnels : il est d'ordre affectif, mais non professionnalisé au niveau du Sessad ou de l'association. Le discours des décideurs met en valeur, selon les chercheurs, l'absence de réunions régulières et instituées portant sur les expériences des professionnels. Ainsi, dans ces services, le contact informel se fait par téléphone ou par mail avec le président. Il existe aussi une cellule de coordination, un

« staff informel » regroupant psychologue, pédopsychiatre, président, orthophoniste. Des rencontres ont lieu pour parler de l'ambiance des classes mais elles ne sont pas régulières ou posées comme des réunions ou des outils de travail. Les prises de décisions concernent les jeunes accompagnés mais l'expérience de l'équipe, sa pensée ou sa souffrance possible ne sont pas reconnues ou élaborées en tant que telles : il n'existe pas de groupes d'analyse des pratiques pourtant fréquents dans ces institutions, parce que nécessaires. Une réflexivité de type clinique ne trouve ni d'espace ni de temps dans l'organisation.

Le rapport aux parents fondateurs se dévoile dans son ambiguïté : c'est l'organisation même de l'association qui témoigne, dès son origine, de l'ambivalence envers les professionnels, envers lesquels des injonctions contradictoires sont en jeu. Des croyances et des idéaux propres à cette institution apparaissent. Ainsi le président affirme que « *le président ne peut être que parent d'un enfant en difficulté, pour être un bon président, et qu'il soit motivé ».* Il y a aussi la croyance que l'association doit être fondée avec au moins la moitié de parents d'enfant en difficulté ; il faut qu'il y ait une minorité de professionnels dans l'association (49%). Les professionnels sont dits peu présents, peu faciles à trouver. Finalement le directeur de l'association dira que l'idéal serait de trouver un bénévole qui soit motivé plutôt qu'un professionnel ! Des questions de légitimité, des rivalités complexes, difficilement refoulées, refont surface dans ce rapport de travail entre parents et professionnels.

La professionnalité contre les illusions parentales

Est-ce un hasard si, dans ce contexte, Paule met en valeur sa professionnalité et la légitimité du travail orthophonique envers les élèves autistes ? Ce ne sont pas l'enseignante ni l'éducatrice, mais elle, orthophoniste, qui décrit la part d'illusion que suscitent les enfants-élèves autistes chez les adultes, et en particulier chez leurs parents. Ceux-ci croient à leurs capacités de compréhension alors que celles-ci n'existent pas ainsi, selon Paule. Son discours décrit comment deux idéaux entrent en collision, l'idéal des professionnels, construit à partir des connaissances et de l'expérience et celui des parents d'enfants autistes, régi par un amour blessé, un narcissisme attaqué et la tentation de dénier le handicap de leurs enfants. Paule décrit le travail nécessairement long avec ces enfants, progressif, porteur de résultats, mais toujours en proie à une régression possible - comme pour des enfants ordinaires. Les idéaux décrits par Monique prennent une forme éducative ou rééducative : *« Les parent, ils font difficilement le deuil de l'enfant normal, donc, bien souvent par exemple les parents nous disent : mais il comprend tout, quand on lui parle il comprend tout ; bon* ***moi quand je fais une évaluation de langage, je me rend compte que les trois quarts du temps il ne comprend pas grand-chose****,*

quelques mots, euh, et souvent ce que l'enfant comprend c'est une situation, un contexte sur lequel on associe plus ou moins toujours le même vocabulaire parce que voilà, quand on mange avec des enfants comme ça, on va parler de ce qu'on mange, des ustensiles. [...] *L'idée qu'il y a derrière tout ça c'est quand même que s'il ne comprend pas, c'est qu'il n'est pas intelligent, donc les nôtres les enfants qu'on a chez nous ils sont tous autistes et ils ont tous une déficience intellectuelle, donc ça complique, ça complique, et* ***les parents sont pas toujours très au clair avec ce qui est du ressort de l'autisme, ce qui est du ressort de la déficience intellectuelle, et tous ne savent pas non plus euh*** [...] ***je dirais affectivement que leur enfant*** [...] ***sur le plan intellectuel est pas forcément très très bien équipé, donc tout ça il faut l'amener au fil du temps*** *».* C'est bien avec les parents que se situent les difficultés : il s'agirait de les former, selon le point de vue de professionnels comme Paule - dans une sorte de nouvelle éducation. Ils auraient à comprendre et à accepter certaines réalités difficiles à propos des progrès de leurs enfants souffrant d'autisme.

Le soin refoulé fait retour

Le grand absent des entretiens avec les responsables de ce service est la place du soin et du thérapeutique. Les décideurs exposent peu le rôle du psychiatre, vacataire, ou des méthodes soignantes employées. Non seulement, le thérapeutique n'est pas abordé mais le soin, au sens du « prendre soin » de l'expérience des professionnels est écarté de leur discours. Lorsque le directeur du Sessad parle, on a l'impression qu'il n'y a pas de corps soignant (médecin ou psychiatre) ni de corps professionnel à proprement parler (pas de citation de rôle ou de fonction professionnelle). Ce qui est mis en valeur est la primauté de l'éducatif sur le soin, sur fond de clivage des pratiques professionnelles. A travers son expérience soutenue par des savoirs psychologiques d'orientation cognitive, il est remarquable que ce soit encore Paule, dans sa pratique intermédiaire entre soin et éducation, qui fasse ressurgir la question du soin et de la guérison impossible de l'autisme, et cela en rapport direct avec l'attente des parents, selon elle, tissée en partie d'illusions ou en tout cas, posant mal la question : *« Une des autres difficultés qu'on rencontre auprès des familles, c'est donc ça et puis le fait que l'autisme est un handicap et* ***qu'on n'en guérit pas,*** *donc on va améliorer les choses, on va éduquer l'enfant, on va lui apprendre à, socialement se débrouiller à peu près, mais il restera autiste jusqu'à la fin de ces jours* [...]. *C'est vrai qu'on est amené à faire prendre conscience aux parents que* [...] ***le handicap il va perdurer, il n'y a pas de guérison****, mais par contre, tout ce qu'on va mettre en œuvre c'est pour améliorer les choses et utiliser au mieux les potentiels des enfants, parce que tous les enfants ont des potentiels, en tout cas, chez nous, même quand ils sont pas très*

débrouillés, on se rend bien compte qu'ils ont des potentiels. A nous de mettre en œuvre des stratégies pour justement faire éclater ces potentiels et les faire évoluer autant que possible ; donc voilà, ça, c'est compliqué à faire comprendre aux parents, ça fait partie de l'accompagnement ». Paule exprime alors son émotion en pleurant, lors cette séquence d'entretien. Elle livre ainsi un conflit majeur, entre les idéaux des parents et le sien qui recoupe celui des autres professionnels. Le rapport au soin est chargé d'ambivalence, de déni, dans ce service fondé par les parents d'enfants autistes. Le rêve toujours présent de la disparition du handicap ou de la guérison des enfants est actif et se transmet, ce que dément l'expertise professionnelle de Paule. Serait-elle sans le savoir la porte-parole de conflits qui ne peuvent s'élaborer, car touchant trop à l'intime et aux fantasmes fondateurs de l'institution, ou représentant un conflit majeur ? ce conflit serait celui portant sur le travail, ici rendu presque impossible entre des parents d'enfants autistes et des professionnels, qui mobilise la revendication légitime de réduire le handicap et, encore plus, chez les parents un deuil impossible à faire ?

Conclusion : des idéaux collectifs et individuels mis en tension

L'Idéal du moi, dans la filiation freudienne, présente un versant individuel mais aussi collectif. Les idéaux d'un sujet, d'une équipe ou d'une famille, ne sont pas du même niveau : ils s'incarnent dans des valeurs et prennent forme dans une organisation et des projets. Ils sont, de fait, des compromis, entre des pratiques et des expériences professionnelles diverses. Dans le monde du handicap, les familles sont souvent en première ligne : l'exemple de l'accompagnement de l'autisme, étudié ici, est extrême mais représentatif, il manifeste la revendication parentale légitime d'une inclusion scolaire et sociale pour leurs enfants, orientée par le désir d'abolir la différence stigmatisante du handicap. Sur un plan politique, la loi de 2005 (« Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ») a généralisé le droit à l'inclusion pour les jeunes en situation de handicap, y compris psychique**.** L'exemple particulier de l'autisme a cependant été le terrain de luttes idéologiques clivantes opposant, par exemple, les approches comportementalistes ou psychanalytiques, mélangeant les conceptions parentales et professionnelles, ou créant des conflits entre professionnels. Comme l'indique B. Golse (2013) ces clivages reproduisent le fonctionnement autistique, mais cette fois entre adultes.

L'institution 1 qui associe la Clis, le Sessad et l'association fondatrice, a soutenu au départ un idéal commun au soin et à l'éducation, visant à réduire ou à éliminer le handicap : est apparu ensuite la tension effective entre deux idéaux, deux groupes - les parents et les

professionnels - qui travaillent ensemble, mais avec des histoires et des investissements différents. L'idéal originel qui soutenait le projet d'inclusion scolaire a été porté par le groupe des parents, fondateurs de l'association, puis par les praticiens exerçant dans le Sessad et la Clis, il a mis en œuvre le projet originel inclusif mais avec des compétences cette fois professionnelles et non plus parentales.

Pour réaliser cette inclusion soutenue par des projets et des rêves, des attentes de normalisation du handicap ou de la maladie, des professionnels interviennent : dans la Clis, le binôme d'une enseignante et d'une éducatrice, dans le Sessad, une orthophoniste, une psychologue, un psychiatre et des éducateurs spécialisés. Ces praticiens sont légitimes, ils exercent leurs savoirs et savoir-faire, soutiennent les apprentissages scolaires et éducatifs et partagent l'objectif du retour à une « normalité » possible pour les élèves autistes. L'idéal d'intégration de l'enseignement, de l'éducation et du soin est désormais professionnalisé pour rejoindre l'exigence initiale des familles. Les idéaux parentaux et professionnels apparaissent alors comme une alliance contradictoire - des professionnels mettent en œuvre l'inclusion des jeunes autistes et le projet des parents, mais à cette fin, ils mobilisent leurs propres valeurs, leurs pratiques et leurs savoirs. Des tensions se manifestent : elles se marquent par le mode d'organisation associative choisie - majorité numérique obligatoire de parents au conseil d'administration - comme dans l'absence de place laissée à la réflexion clinique des professionnels dans cette même organisation. Deux versions de l'idéal collectif apparaissent et l'une tend à se substituer à l'autre ; la professionnalité se heurte alors à l'amour parental blessé et à la dureté du combat entrepris par les familles. Des concurrences et des disqualifications surgissent, présentes, et agies entre parents et professionnels.

Cette analyse met en valeur un élément fréquent dans les associations destinées aux personnes en situation de handicap : elles sont souvent fondées par des parents d'enfants ou d'adolescents eux-mêmes en situation de handicap et l'ambivalence entre parents et professionnels à propos des idéaux d'inclusion y est parfois majeure. Des tensions agissent aussi entre différents métiers, comme celles décrites plus haut à propos de l'enseignement ou de l'orthophonie, dans le Sessad (Inst. 1) avec Paule ou dans l'Itep (Inst. 2) où travaillent Michèle et Monique : derrière un idéal de conciliation du soin et de l'éducation, apparemment commun, les places de chaque professionnel sont différentes (voir aussi chap. 4, sur l'investissement des psychologues).

Chaque praticien construit, par son style, son idéal de métier en collaboration avec d'autres, usagers accompagnés et collègues. C'est l'identité et l'histoire toujours mouvante d'une institution qui forme le contexte d'exercice des professions qui se rencontrent. Ces idéaux

qui traversent l'action individuelle et collective sont fragiles : ils s'enracinent dans un narcissisme individuel et de groupe ; celui-ci favorise un repli sur soi, s'il y a trop de conflits destructeurs en jeu, ou au contraire, il permet une création possible par la mise en jeu des valeurs et des pratiques. L'élaboration psychique possible, en groupe, de l'activité professionnelle en est une condition majeure. La « culture commune » d'une équipe est ainsi un équilibre provisoire entre des expériences subjectives et professionnelles qui ont des histoires et une origine à chaque fois particulière, prise dans des contextes politiques plus larges.

Éléments bibliographiques

Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Toulouse : Erès.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance.* Paris : L'Harmattan.

Canat, S. (2006). *Pour une pédagogie institutionnelle adaptée.* Nîmes : Champ social.

Chaussecourte, P. (dir.) (2014). *Enseigner à l'école primaire, Dix ans avec un professeur des écoles*. Paris : L'harmattan.

Cliopsy. Revue électronique en ligne. Accès sur le site cliopsy.com

Eiguer, A. (1999). *Du bon usage du narcissisme*. Paris : Bayard.

Freud, S. (1913/1969). « Pour introduire le narcissisme », dans *Œuvres complètes tome 12* (p.212-245). Paris : Puf.

Geffard, P. (2017). Dispositifs institutionnalisés pour la recherche et la formation Approche clinique d'orientation psychanalytique, *Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation*. Université Paris 8.

Golse, B. (2013). *Mon combat pour les enfants autistes.* Odile Jacob.

Kaës, R. (1999). *Les théories psychanalytiques du groupe.* Paris : Puf.

Lacan, J. (1936). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. Dans *Ecrits* (p 93-100). Seuil.

Lagache, D. (1958), La psychanalyse et la structure de la personnalité. Dans *La psychanalyse* (p. 33-48). Paris : Puf.

Laplanche J. et Pontalis J. B. (1984), *Vocabulaire de la psychanaly*se, Paris, Puf.

Lebrun, J.P. (1997). *Un monde sans limites*. Paris : Erès.

Missenard, A. (1976). Formations de la personnalité professionnelle, *Connexions* n. 17, 116-118.

Pechberty, B., Robert, P. (2013). Enjeux psychiques et collectifs en institution médico-éducative. Dans *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne* ? (p.130-146). Paris : In Press.

Pechberty, B. (2009). Formation et soin psychique : des rencontres de hasard ou de structure ? *Cliopsy*, 1, pp. 41- 49.

Pechberty, B. (2003). Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires, *Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire, 41*, 157-171.

Expérience singulière et lien d'équipe dans l'enseignement spécialisé : enjeux cliniques

Bernard Pechberty
Professeur Sciences de l'éducation, Paris Descartes, psychologue, psychanalyste

Cette journée d'études sur les jeunes souffrant de traumatismes crâniens permet de questionner l'expérience de l'enseignant spécialisé d'une façon plus globale. C'est du point de vue d'une approche clinique d'orientation psychanalytique que la fonction d'enseignant spécialisé est ici interrogée. Cette fonction a déjà fait l'objet de plusieurs travaux de recherche importants dans cette perspective (Morvan, 2010 ; Sarralié, 2009). L'enseignant qui exerce avec des publics variés allant du « handicap » à la grande difficulté scolaire exerce sa pratique dans des cadres institutionnels multiples. Ce cadre, depuis sa création, est régulièrement modifié par des politiques variées, mais il représente toujours un enjeu principal pour l'éducation, un idéal collectif lié à l'école républicaine, celui de l'accès aux savoirs diffusés par l'école, pour tous et donc pour des enfants et des adolescents dont la vulnérabilité met en échec les entourages, familiaux, éducatifs et soignants. La réalisation de cet idéal ne va pas de soi comme le montre la nécessité régulière de légiférer, jusqu'à la mise en œuvre de la loi de 2005.

Depuis son origine, l'enseignement spécialisé se situe à l'intersection de l'éducation, de l'enseignement et du soin. Actuellement, ces différents domaines se rapprochent, inventent de nouveaux rapports, avec par exemple des dispositifs d'accompagnement des sujets handicapés – comme les services d'éducation et de soins spécialisés à domicile (Sessad) par exemple, qui travaillent sous des formes diverses, en instituant le lien avec l'école et les familles.

Des cadres mouvants pour une fonction instable

La diversité des contextes d'exercice et des modes de travail des enseignants spécialisés est un autre élément spécifique à cette fonction. Soutien, rééducation, accompagnement, aide, adaptation, font partie du lexique propre au champ de l'enseignement spécialisé. La forme ordinaire de la classe est aussi mise en question dans les pratiques : les groupes d'élèves de taille réduite et variable, les rendez-vous individualisés, en institution médico-sociale, la fonction de référent de parcours montrent

l'ouverture, l'incertitude propre à cette fonction qui peut encourager une richesse comme un appauvrissement.

Si l'on considère les éléments de professionnalisation proposés par les programmes de l'enseignement spécialisé, on observe que la « culture » de ce métier n'est pas simple à appréhender, dans la mesure où les programmes présentent des contraintes différentes de l'enseignement ordinaire. Il s'agit ainsi, à chaque fois, d'ajuster, de singulariser les programmes ordinaires en les reliant à la particularité des élèves et leurs « besoins particuliers ». La rencontre entre la subjectivité de chaque élève et celle de l'enseignant face aux apprentissages devient donc une entrée privilégiée du métier.

Le savoir clinique propose la notion de cadre pour penser la professionnalité (Bleger, 1971). Le cadre d'une école ou d'une classe décrit des éléments objectivables de l'exercice du métier, mais il désigne aussi les processus subjectifs qui y sont joués, l'internalisation des valeurs et des modes d'exercice. Bleger évoque le cadre psychique interne au professionnel, propre à un praticien singulier, qui intériorise en quelque sorte, les éléments de la réalité, à partir de la subjectivité de chaque praticien. Ainsi, l'absence de programme spécifique, la diversité des contextes d'exercice aménage les conditions d'un cadre interne au professionnel qui se construit singulièrement pour chaque enseignant. Ce cadre est ouvert et instable, et est centré par la singularité des élèves et de leurs difficultés ou de leurs handicaps. Cette ouverture, source d'invention comme de fragilité, concerne les enjeux de la transmission des savoirs avec les élèves en difficulté et suscite la collaboration nécessaire, plus ou moins directe, avec d'autres professionnels, en particulier éducateurs et soignants.

Dans un texte (Pechberty, 2003) où j'ai développé les résultats d'une recherche portant sur des enseignants du second degré conduits à travailler avec des publics d'élèves fragilisés par le handicap ou la grande difficulté scolaire, j'avais décrit certains scénarios psychiques conscients et inconscients, activés de façon prévalante dans cette expérience. La notion de scénario provient du champ de la formation des adultes (Enriquez, 1981), elle parait heuristique pour comprendre les ressources subjectives nécessaires à cette fonction d'enseignement. Les scénarios regroupent à la fois des éléments internes, liés à l'expérience et à l'histoire d'un professionnel particulier, et des éléments externes pris dans les valeurs et croyances d'un environnement à un moment donné, qui font sens et permettent de soutenir une identité professionnelle malmenée. Ils mettent en forme des ressources subjectives, nécessaires à la pratique professionnelle quand celle-ci apparaît comme trop douloureuse ou impossible. Ils soutiennent aussi les rapports aux savoirs qui sont mobilisés chez les enseignants (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996).

Défense et dégagement psychique dans l'enseignement ordinaire et spécialisé

Cette recherche portait donc sur les dynamiques psychiques mobilisées chez les enseignants du second degré travaillant dans différents contextes scolaires ou médico-éducatifs, auprès d'élèves ordinaires mais aussi en difficultés variées ou en situation de handicaps physiques ou psychiques. Cette étude, conduite auprès d'enseignants non spécialisés, mettait en valeur certains mouvements psychiques présents dans l'adaptation à ces publics d'élèves, ou encore les compétences relationnelles, les ressources exigées par les pratiques d'enseignement. Ainsi, l'expérience auprès de ces publics jouait le rôle d'une focale, d'un grossissement d'une situation d'enseignement ordinaire. À partir de l'expérience des enseignants n'ayant pas suivi de formation dans le domaine spécialisé, il devenait possible de mettre en évidence certaines modes d'ajustement des liens dans la classe et des modes de transmission de savoir, mobilisés avec ces publics. Ce qui est désigné dans la démarche clinique comme les opérations de dégagement et de défense du moi soumis aux pressions externes et internes. En effet, la déstabilisation des repères familiers aux enseignants par ces nouveaux publics nécessitait ces mouvements de dégagement et de défense au niveau du moi et du « soi-professionnel » de l'enseignant.

Les travaux cliniques mettent ainsi en valeur les nécessaires protections psychiques internes et professionnelles mobilisées par l'enseignant dans sa pratique. J'ai évoqué la notion de dégagement des conflits externes et internes. Le lien étroit tissé entre les notions de défense et dégagement a d'abord été indiqué par D. Lagache. Le dégagement psychique, face aux situations anxiogènes, permet de « jouer » avec la défense et d'ouvrir sur des issues psychiques et d'apprentissage possible dans l'expérience de l'enseignant. C'est le versant positif de la défense que décrivait D. Lagache, soulignant les défauts de traduction de ce terme freudien en français. Ces scénarios font ainsi partie de l'appareil psychique et professionnel de l'enseignant. Mais, comme les valeurs culturelles, la partie institutionnelle du cadre d'exercice n'est pas sans effets sur ces scénarios (Pechberty, 2009).

Les entretiens cliniques non-directifs conduits avec ces praticiens ont ainsi permis de décrire différents scénarios psychiques et culturels (au sens de matériaux puisés dans les valeurs propres au lien social) qui permettent de faire face et d'investir ces contextes d'enseignement. Ces dynamiques concernent deux niveaux : le premier est identitaire, le second porte sur les rapports aux savoirs mobilisés. Trois scénarios ont été ainsi mis en valeur dans la posture prise par ces enseignants :

- le premier est celui d'apprenant-chercheur, quand l'enseignant accepte de réapprendre et de ne plus savoir *a priori*, et qu'il peut se laisser enseigner dans sa pratique avec des élèves qui le surprennent.
- le second est celui du militant, pédagogique ou politique.
- le troisième scénario, réparateur, vise à guérir, rendre sain, effacer la souffrance, la blessure sociale ou celle du handicap ou de la vulnérabilité sociale et psychique. J'indiquais que « cette posture est lisible chez les enseignants de réseaux d'éducation prioritaire, dans les mots qu'ils emploient à propos du contexte social menaçant : l'enseignement est alors vécu comme un remède relatif. Cette posture est particulièrement visible dans les institutions de soin ».

À propos de ces trois scénarios possibles, celui d'apprenant-chercheur est particulièrement intéressant pour notre propos car il interroge le rapport aux savoirs enseignés de l'enseignant, dont la transmission est au cœur de sa pratique. Redevenir curieux, accepter de ne plus connaître, pour s'identifier à l'expérience de l'élève, semble très difficile pour un enseignant. L'acceptation, non pas intellectuelle mais éprouvée, de ne plus savoir permet alors de rentrer en contact avec l'autre, l'élève et ce qu'il éprouve. Dans une perspective psychanalytique, ces phénomènes se doublent de la reconnaissance des enjeux d'interactions inconscientes transmis à l'insu des protagonistes dans la situation de classe.

Les formes de l'apprendre sont variées : dans cette recherche, nous avions rencontré ce plaisir à découvrir des éléments de soi, méconnus chez Marie. Enseignante ordinaire en lettres classiques, elle disait être confrontée à deux publics simultanés, une classe de « bons » élèves, qui lui renvoyaient sa propre image d'ancienne bonne élève, et ses autres élèves de lycée professionnel avec qui elle allait devoir changer et ses contenus et sa pédagogie. Marie dira ainsi comment elle va apprendre d'eux. Face à ces jeunes attachants, mais en situation d'échec par rapport à la voie générale, elle apprend à transmettre différemment et à modifier son idéal d'élève. Elle saluera la maturité sociale de ces jeunes, modifiera sa pédagogie, les laissant apporter leurs revues, acceptant l'idée qu'ils ne liraient qu'un livre dans l'année. Les élèves l'avaient d'emblée prévenue que « la princesse de Clèves, ce n'était pas leur truc ».

L'absence d'effet-miroir avec les « bons élèves » induit chez elle une violence possible, mais cette agressivité en miroir avec le défi de ces adolescents ne doit pas déraper. Elle associe, dans l'entretien, l'intérêt pour elle de cette nouvelle expérience qui concerne la gestion de sa propre agressivité. Elle dit parfois sa tentation « d'exploser », d'attaquer les élèves sur leurs limites, mais elle apprendra à prendre du recul, à gérer les cadres plus que de rentrer dans des jeux de provocation possible… En fait, elle apprendra à modifier sa pédagogie, à faire attention au poids culturel important que prend pour ces jeunes l'étude d'un seul texte de

littérature pendant l'année. Elle opère une modification importante de son soi-professionnel, car c'est dans la classe que doit se jouer ce changement ou elle accepte d'être en lien à ces élèves nouveaux.

Cette recherche avait aussi montré l'importance d'un scénario réparateur, au sens d'une ressource imaginaire présente dans la personnalité professionnelle des enseignants. Il apparaissait que le scénario réparateur est particulièrement activé par les collaborations de l'enseignant avec les autres professionnels des institutions médico-éducatives. L'énergie qu'il met en jeu peut être soumise à des dérives. Ainsi, dans son entretien, Julie, enseignante d'arts plastiques, qui avait accepté de travailler en centre de réadaptation fonctionnelle avec des adolescents handicapés physiques à la suite de traumatismes crâniens, décrivait comment elle vivait son nouvel enseignement : celui-ci était vécu comme réparateur pour ses élèves, leur apportant quelque chose du côté du plaisir et de la vie, dans le contexte de ce centre où dominait le soin. Le discours de Julie clivait ainsi son enseignement associé aux forces de vie – la mission d'enseigner, de reconnaître les possibilités artistiques de ces jeunes et de favoriser leur plaisir expressif au cœur de leur handicap – face au soin médical et psychologique, vécu du côté de la mort. Ceci permettait à Julie de se dégager de ses propres angoisses de mort et de blessure qu'elle éprouvait aussi dans ce contexte médicalisé, en identification avec ses élèves.

La position réparatrice peut aussi donner sens et légitimer une pédagogie qui vise le changement social, en connexion étroite avec la position militante. Ces différents scénarios porteurs de valeurs et de fantasmes permettent à l'enseignant de se soutenir dans sa position professionnelle, de mobiliser des mécanismes de dégagement, de pouvoir remanier son rapport au savoir, dans des contextes complexes et déstabilisants liés au handicap. Les temps de désarroi de ces enseignants non formés face à ces publics s'exprimaient aussi par des images de malaise, de maladie, de troubles qui étaient projetés sur un milieu familial défavorisé ou vécu comme perturbé et qui induisait l'enseignant à prendre une fonction « thérapeutique ». L'un des enjeux imaginaires implicites qui accompagne l'enseignement prend alors la forme de « soigner » ou même de « guérir » ces élèves, dont le développement corporel, intellectuel et affectif aurait été contaminé ou détruit par les difficultés sociales ou par le handicap, représentations qui créent la souffrance, le malaise et la destruction possible. En même temps, il est essentiel de souligner que ce scénario où la pédagogie et le savoir sont posés comme réparateurs permet à l'enseignant d'aménager ses ressources internes de « soin » envers l'autre mais aussi envers lui-même, dans la fragilisation éprouvée par son travail avec ces publics. Imaginer soigner, faire du bien, rendre normal l'autre par son enseignement, c'est aussi pouvoir « prendre soin » de certains éléments de son soi-professionnel et privé.

On peut en effet penser à certaines conditions d'exercice où l'enseignant spécialisé se trouve comme « chronicisé » par les difficultés de son groupe d'élèves, par l'inertie psychique de certains ou encore par la grande excitation d'autres. Inconsciemment, un enseignant peut participer à construire un climat de groupe, ritualisé, qui ne doit pas changer. Ou encore, soumis aux difficultés de ses élèves, il devient incapable de modifier ses pratiques, lourdes de ses propres présupposés ou exigences face aux déficiences ou aux troubles du comportement et de la pensée que présentent certains élèves. Les questions sont complexes : un enseignant exerce en effet deux fonctions : l'une éducative, qui porte sur le vivre ensemble dans sa classe, l'autre proprement enseignante qui concerne les savoirs.

LES COLLABORATIONS DES ENSEIGNANTS AVEC LES PROFESSIONNELS DE L'ÉDUCATION ET DU SOIN

Une seconde recherche que j'évoquerai maintenant, portant sur les professionnels de l'enseignement, de l'éducation et du soin accompagnant des élèves en situation de « handicap psychique » dans des services ou institutions médico-éducatives, décrit certaines conditions de cette « chronicisation ».

Cette recherche propose un modèle complémentaire aux recherches déjà menées. Elle interroge les dynamiques psychiques singulières des professionnels, mais aussi les places qu'ils occupent dans l'organisation des services ou institutions où ils exercent. Cette recherche, conduite entre chercheurs en Sciences de l'éducation et en Psychologie clinique, met en valeur les différents positionnements des praticiens de l'enseignement, de l'éducation spécialisée et du soin ou de la rééducation dans certaines structures médico-éducatives. L'originalité de ce travail est d'articuler les deux niveaux de la subjectivité professionnelle et du collectif auquel ils appartiennent. Ce second niveau confie à des chercheurs en psychologie sociale clinique, dont la référence est la psychanalyse groupale, une exploration spécifique avec les décideurs des structures, chefs de service, responsables d'association. Cette investigation porte sur l'histoire du service, de l'institution, les mythes fondateurs qui ont organisé un climat porteur de valeurs, ou encore les ruptures ou les continuités dans la transmission des valeurs fondatrices.

Les discours de ces différents praticiens qui ont en commun de suivre le même jeune ont été recueillis par des entretiens cliniques de recherche non directifs, à raison de deux espacés de 6 mois ; des observations cliniques d'équipe ont été aussi effectuées. La consigne proposée portait sur l'accompagnement mené auprès de ce même jeune – que les chercheurs ne rencontraient pas – et des autres. L'expérience des professionnels

était ainsi recueillie sous forme de libre parole associative et ces données fonctionnaient comme un matériel projectif de l'expérience psychique des professionnels à propos de ce jeune. En parallèle, étaient conduits les entretiens de la seconde équipe.

UNE CLASSE POUR L'INCLUSION SCOLAIRE DÉDIÉE À DES ÉLÈVES AUTISTES

Une des collaborations étudiées porte sur un service d'éducation spécialisée et de soins à domicile (Sessad) en lien avec une classe d'intégration scolaire dédiée à des élèves souffrant d'autisme (Clis). Les entretiens et les observations menés avec les praticiens, enseignants, éducateurs et orthophoniste, ont montré comment les pratiques de l'enseignante et de l'éducatrice qui travaillent ensemble dans la classe, avaient pris, au fil des années, une forme rituelle, répétitive, mortifère et ne permettant plus l'invention. Une grande fatigue psychique liée à l'expérience des praticiens est apparue, directement en lien avec ce que transmettaient les élèves autistes. Le dégagement permettant de penser, de faire des projets, de modifier les pratiques, devenait impossible.

Les enjeux identificatoires apparaissent multiples, Léa dans sa classe d'inclusion scolaire dédiée à huit élèves autistes veut partir : dans les entretiens, elle compare cette classe à celle des élèves ordinaires du début de sa carrière. Son enseignement ne peut alors que lui apparaître par défaut. Son discours opère par clivage des deux expériences. Elle évoque l'absence de lien de groupe, le fait d'avoir à toujours reprendre, répéter les mêmes choses, la ritualisation propre aux élèves autistes qui l'envahit et sa partie vivante qui ne peut s'inscrire que dans l'évocation du lien à des élèves ordinaires. Le départ effectif de Léa de cette structure pose d'ailleurs d'autres questions, puisqu'elle a néanmoins pu travailler avec ces mêmes élèves pendant plusieurs années, en collaboration avec une éducatrice spécialisée dans sa classe. La violence dite par Léa dans cet entretien, liée à un vécu d'impuissance extrême, nous a interrogés à plusieurs titres.

Dans ce cas précis, un autre aspect de la recherche montrait comment l'organisation de ce service, les réunions d'équipe, si elles étaient centrées sur les difficultés des élèves ou sur les parents, ne prenaient pas en compte le ressenti, l'expérience psychique des praticiens ni donc des enseignants. Ce déni faisait alors retour sous la forme de cette anesthésie psychique, de cette identification à la pathologie des élèves, aboutissant ainsi au départ de l'enseignante de la structure. La seconde équipe de la recherche, consacrée aux enjeux institutionnels a mis en valeur l'absence de temps institutionnel laissé aux professionnels pour élaborer ou penser leurs pratiques. Les relations en usage dans la structure apparaissaient comme

fondées sur l'affectif et on peut penser que le lien professionnel ne pouvait s'y travailler (Pechberty, Robert, Sellam, Vicente, 2011).

Une enseignante en Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique

Cette solitude professionnelle (Mendel, 1993) est aussi visible dans l'expérience d'Hélène, enseignante en Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique (Itep) depuis 3 ans, qui accompagne Nicolas dans le passage du CM2 à la 6e. Le trajet de l'inclusion – nous employons ce terme à dessein – d'Hélène dans l'Itep est intéressant. Au niveau du CM2, elle était en lien avec l'enseignante ordinaire de l'école où Nicolas se trouvait à temps partiel. Ce n'est plus possible quand Nicolas passe au collège. Hélène met en avant les obstacles rencontrés : elle travaille surtout sur l'écrit alors que l'enseignante de la section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa), insiste sur l'oral, la coupure entre le primaire et le collège est aussi présente : la collaboration entre les deux enseignantes, dont l'une exerce en lieu de soin s'avère complexe. L'expérience de ce passage par Nicolas renforce cette difficulté. Quand celui-ci passe en 6e de Segpa, il ne veut plus avoir affaire dans l'Itep à « l'institutrice pour les petits », que représente Hélène. Le discours d'Hélène montre ses difficultés à faire sa place à l'Itep. Elle doit aussi faire le deuil de son cadre de travail habituel. Faire la classe n'est plus possible, car les préadolescents en groupe présentent une grande excitabilité. La forme ordinaire de la classe est évidemment mise en question dans les structures spécialisées. Les cadres d'enseignement ou d'accompagnement sont divers dans les structures spécialisées, dans les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) ou dans les structures médicosociales. Les classes deviennent des groupes plus ou moins stables. Des choix d'individualisation de l'enseignement, sous forme de rendez-vous pris, existent aussi. « Faire la classe » s'avère parfois proche d'un semblant, comme dans la Clis autisme que nous avons décrite plus haut.

Donc, Hélène a accepté l'idée non plus d'une classe mais d'un espace-temps pédagogique irrégulier, entre les rendez-vous individuels et un petit groupe à géométrie variable. Désormais, elle doit aussi inventer sa posture d'enseignante sous peine de ne plus exister au sein de l'Itep. Elle se rallie alors, pour la partie la plus importante de son travail, à plusieurs projets et activités proposés par les éducateurs : voyage au festival de la bande dessinée et du handicap, sorties culturelles avec des thématiques préparées, etc. On peut se demander, au vu de ce trajet, si Hélène se situe encore comme enseignante. Dans les entretiens, elle souligne que c'est son investissement fort pour l'écriture qui ferait trace de sa posture d'enseignante. Pour lire un texte, une notice, fabriquer un journal, les éducateurs se réfèrent à elle et elle se sert de ces médiations auprès des

jeunes. Ce serait là sa marque, son trait personnel et professionnel ou elle s'éprouve encore, à tort ou à raison, comme enseignante.

M.-A. Simon avait souligné ce glissement de la position enseignante vers une position éducative qu'elle qualifiait de délinquante (Simon, 1999). Sur un plan plus général, une question demeure de savoir si l'enseignant du primaire, « généraliste » est plus exposé à ce glissement que l'enseignant du second degré qui est en relation et s'appuie dans son rapport au savoir, avec une discipline précise.

L'ENSEIGNANT QUI REPRÉSENTE L'ÉCOLE, LIEU DE L'ÉCHEC

Les collaborations entre professionnels, leur façon de vivre la conflictualité, l'influence enfin de l'histoire des valeurs et de cette institution, tous ces éléments font que la place et le travail de l'enseignant spécialisé se posent dans des termes complexes, non perceptibles par les intéressés mais qui n'en sont pas moins actifs. La fonction de l'enseignant spécialisé est en effet chargée d'un ensemble de significations par les autres professionnels et, en particulier, dans un contexte médico-éducatif, de représenter l'école où le jeune a échoué.

Ainsi, dans l'institution où travaille Hélène, le recoupement de son discours avec celui des autres professionnels – ici, un éducateur, une orthophoniste et un psychologue – a permis de construire l'hypothèse d'un possible fantasme de groupe qui est actif dans cette équipe, où l'enseignant, quoi qu'il veuille ou fasse, est vécu comme porteur d'une responsabilité au moins partielle, sinon d'une faute originelle latente. Cette faute est de représenter l'institution qui n'a pas su prendre en charge les troubles du jeune présent à l'Itep ou les a même amplifiés : au niveau explicite et conscient, l'enseignant spécialisé représente un lien nécessaire avec l'école, en même temps, ce lien est entaché d'une forte ambivalence dans le service. Les échecs et la responsabilité de l'Éducation nationale s'incarnent pour les autres professionnels dans la présence même de l'enseignant. Les reproches faits à l'Éducation nationale de se débarrasser d'élèves ingérables et de n'avoir pas su écouter leur malaise sont ainsi présents chez les autres professionnels qui travaillent avec Hélène.

L'école ne serait capable que de remettre des règles, punir, interdire, au lieu d'entendre et recevoir le malaise qui fait agir, réagir le jeune, l'entraînant dans l'échec, dit l'orthophoniste de cette équipe. Le psychologue renchérit sur cette incompréhension. Ainsi, l'activité du fantasme collectif se précise à partir des traces présentes dans les données recueillies : l'Éducation nationale serait à l'image d'une « mauvaise mère » qui enfante des enfants abîmés, élèves qu'elle contribue à rendre malades ou violents. L'équipe médico-sociale se vit alors comme devant réparer, transformer ces adolescents abîmés avec d'autres méthodes, éducatives et soignantes. On doit ainsi « rendre » à l'école, après le séjour à l'Itep, un adolescent capable

d'autonomie et réconcilié, en partie au moins, avec la société et les savoirs. Si on reprend le modèle du don et du contre-don proposé par M. Mauss, on voit combien l'échange est vécu comme inégal. Dans cet exemple, c'est le système d'enseignement qui est posé comme en dette à l'égard de l'équipe médico-éducative. Dès lors, et d'autant plus si l'enseignant spécialisé est seul dans le service, sa solitude professionnelle est renforcée par cette dette d'origine. L'école, comme la famille, représente l'avant, ce qui a toujours échappé à l'Itep. La difficulté que rencontre l'enseignant pour construire sa place dans sa pratique est accentuée par ce vécu de dette et de reproches qui traverse l'équipe.

Nous venons de citer un fragment du discours de l'orthophoniste. Celle-ci fait aussi état d'une harmonie entre son savoir-faire technique portant sur les apprentissages et le savoir relationnel qui nécessite pour elle le besoin d'en parler – et spécifiquement avec les psychologues cliniciens de l'Itep. La recherche montre que l'orthophoniste est en place d'enseignante idéale aux yeux des éducateurs et soignants. Placée au croisement du rééducatif et du soin, sa fonction n'est pas suspecte de représenter l'école et « le scolaire », comme il est souvent dit, aux yeux des autres praticiens. Dans d'autres configurations, nous avons trouvé un lien semblable. Les orthophonistes ont pour objectif une amélioration des apprentissages, comme les enseignants, mais le fait qu'elles aient un cadre de travail qui est d'emblée individuel et éventuellement groupal, leur permet à la fois une souplesse, mais aussi un ajustement de leurs repères et cadres de travail, qui conviennent aux pratiques des contextes médico-educatifs. Pour les autres professionnels de l'Itep, le psychologue parle de « la petite institutrice », en faisant état du mal-être créé en partie par l'école. L'éducateur situe sa propre pratique en se démarquant du soin, mais en rapport avec ce champ.

Les ressources subjectives pour enseigner et inventer

Une des questions, dans ce cas de figure, est de se demander comment Hélène peut inventer une place d'enseignante possible. C'est certainement à partir de ses ressources subjectives qu'elle peut se déplacer, transformer son expérience pour construire une nouvelle posture dans l'espace psychique que lui laisse l'équipe. On retrouve ainsi la question soulevée des mouvements de dégagement, au cœur de la posture professionnelle. Sur un plan plus global, ceci engagerait une réflexion psychanalytique sur l'idée de sublimation dans le champ des professionnels de la relation.

Ainsi, Hélène fait beaucoup état de ses nouvelles capacités réflexives d'observation qui se développent et qu'elle ne dissocie plus de sa fonction d'enseignante. Elle a appris à observer les élèves dans la relation

d'enseignement, dit-elle, et ceci la met au travail : elle les voit dans leur singularité, mais se rend compte aussi de la façon dont elle est ressentie et vue, ce qui signifie qu'elle se met à la place des élèves qu'elle imagine. Dans un entretien, après avoir parlé de Jean comme élève, elle en vient à parler des insultes reçues – comme les autres professionnels de cet institut. Puis elle décrit longuement, avec une grande finesse clinique, les attitudes de Jean dans les différents contextes, avec elle seule, en groupe, en sortie. De même, elle souligne comment elle suppose être positionnée dans les jeux transférentiels du quotidien – en tant femme plus âgée de l'équipe, un peu comme une mère pour ces jeunes.

Donc, cette nouvelle capacité réflexive et relationnelle à ressentir, comprendre et s'éprouver dans la relation, à être vue, semble une transition, une forme de ce qu'elle découvre et d'un savoir nouveau qu'elle apprend. Nous retrouvons le scénario d'enseignant-chercheur souligné plus haut. Cette dynamique constitue une forme de dégagement psychique pour Hélène : elle s'identifie autrement à sa fonction parvenant à construire un élément d'une nouvelle identité personnelle et professionnelle.

Conclusion

Si on rassemble quelques résultats propres à cette recherche sur l'expérience enseignante dans trois services (2 Sessad et un Itep), qu'observons-nous, en particulier chez les enseignants spécialisés mais parfois sans formation, qui travaillent dans ces structures ? Nous avons d'abord constaté un niveau de solitude professionnelle important qui marque leur place. La solitude est d'abord numérique mais pas seulement. Naturellement, il apparaît que l'existence d'une équipe pédagogique dans une structure médico-éducative permet à un enseignant de mieux s'identifier à son corps professionnel, dans un lieu qui est marqué par le médical, le soin et non l'enseignement. Dans la précédente recherche évoquée, Jeanne, qui travaillait en Unité médicale et de soin, indiquait aussi que son acceptation du poste d'enseignante auprès des élèves handicapés physiques avait été conditionnée par l'existence de ce pôle, pour « faire corps », partager avec des pairs et asseoir une identité professionnelle spécifique.

Dans les institutions ou services médico-éducatifs, les différences culturelles et professionnelles sont en effet vécues à vif par les enseignants qui, d'ordinaire, trouvent une légitimité à exercer dans les établissements de l'Éducation nationale, institution forte dans la société. Les collaborations avec des enseignants de l'extérieur existent, mais elles sont mouvantes, liées au changement de classe ou de cycle pour les élèves et aussi à la place de l'enseignant occupée dans la structure médico-éducative.

Dans les trois institutions étudiées, nous avons rencontré plusieurs postures prises par les enseignants. Dans le Sessad autisme auquel il a

été fait allusion, l'enseignante, Léa, décide de partir. Son enseignement est devenu une transmission impossible. Une enseignante dans un autre Sessad pour jeunes présentant des troubles de comportement ne fait pas allusion aux autres professionnels, elle définit sa place par un objectif de conciliation du jeune avec les savoirs et l'école, un « étayage sur la scolarité » et non un soutien. Dans la troisième institution où travaille Hélène, nous venons de nous poser la question de la fusion-confusion de la posture professionnelle d'Hélène avec celle des éducateurs. Dans les institutions, on perçoit ainsi comment opère la redistribution des valeurs et des places professionnelles prises par les praticiens.

Nous voyons dans cette recherche apparaître aussi la proximité et le décalage nécessaire entre les positionnements éducatifs, rééducatifs et soignants. L'enseignant spécialisé insiste sur sa fonction d'enseignant. Mais plusieurs éléments interagissent : la place qui lui est donnée au départ par l'institution ou le service et la souplesse de son appareil psychique professionnel qui lui permet d'entrer ou non dans d'autres dynamiques évolutives, en lien à la fois aux jeunes suivis et aux pratiques des professionnels en jeu. Enfin, le rapport au savoir lié à la particularité des publics marqués par les handicaps et les troubles accentue la complexité du travail.

Les nouveaux dispositifs d'inclusion dans ou hors l'école sont ainsi intéressants car ils sont révélateurs de la complexité des places qui entourent la fonction de transmission des savoirs, en lien direct avec d'autres professions, en particulier celles du travail social et du soin. Les territoires propres à chaque métier se définissent alors en partie de façon systémique, les uns par rapport aux autres. Dès lors, les travaux cliniques de recherche sur l'expérience des enseignants en fonction de leur public d'élèves handicapés sont enrichis par l'étude des collaborations avec les pratiques du soin et de l'éducation.

•••

Bibliographie

BEILLEROT (J.), BLANCHARD-LAVILLE (C.), MOSCONI (N.), *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan, Paris, 1996.

BLEGER, (J.), *Symbiose et ambiguïté*, Presses universitaires de France, Paris, 1971.

ENRIQUEZ (E.), « Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles », *Connexions*, n° 33, 1981, p. 93-109.

MENDEL (G.), « Les enseignants et le deuil impossible de l'autorité », *Cahiers pédagogiques*, n° 319, 1993, p. 16-18.

MORVAN (J.-S.), *L'énigme du handicap. Traces trames trajectoires*, Toulouse, 2010, Erès, 255 p.

PECHBERTY (B.), ROBERT (P.), SELLAM (M.), VICENTE (C.), « Effets de la culpabilité et de la honte sur les pratiques institutionnelles et professionnelles », *in Honte et culpabilité dans la clinique du handicap* (coord. S. Missonnier), Eres, 2012, 199-210.

PECHBERTY (B.), « Enseignants du secondaire et élèves en difficulté : dynamiques psychiques et conflits identitaires », *La nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, n° 41, 2003, p. 157-171.

PECHBERTY (B.), « Formation et soin psychique : des rencontres de hasard ou de structure ? », *Cliopsy*, n° 1, 2009, p. 41-49.

SARRALIÉ (C.), « Réadaptation scolaire d'adolescents traumatisés crâniens. Questions d'identités », *In* S. Korff-Sausse, *La vie psychique des personnes handicapées* (p. 147-160), Eres, Toulouse, 2009.

SIMON (M.-A.), *Enseigner aux élèves à la pensée troublée*, Toulouse, 1999, Erès.

Chapitre de l'ouvrage *À quoi servent les sciences de l'éducation ?*
dirigé par Béatrice Mabilon-Bonfils et Christine Delory-Momberger, publié chez ESF
en 2019, pp. 95-105

Le pari de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation

Claudine Blanchard-Laville

Professeure émérite en sciences de l'éducation, équipe de recherche *Savoir, Rapport au savoir et Processus de transmission*, CREF EA 1589, université Paris Nanterre

(www.claudineblanchardlaville.com)

Le pari de la clinique d'orientation psychanalytique, c'est celui que j'ai tenté au sein de la discipline sciences de l'éducation depuis les années 2000, en contribuant à fédérer des enseignants-chercheurs et des praticiens au sein d'un réseau structuré aujourd'hui par une revue de recherche qualifiante, indépendante des différentes équipes de recherche d'appartenance des membres du réseau, la revue électronique *Cliopsy*[1], ainsi que par des colloques ou congrès internationaux dont le dernier vient de se tenir à l'université Paris Descartes en mai 2017[2].

Pour ma part, c'est en 1968, lors de mon arrivée à l'université de Nanterre, que j'ai choisi d'effectuer une formation seconde (ma formation initiale ayant eu lieu en mathématiques) dans le département qui venait de se créer, celui des sciences de l'éducation, tout en poursuivant mon exercice d'enseignant-chercheur en mathématiques dans cette même université. Plus tard, après une première carrière réalisée en mathématiques de 1963 à 1991, et suite à un passage de quelques années par la didactique des mathématiques pour ce qui concerne mes activités de recherche, c'est la soutenance en 1991 d'une Habilitation à

[1] La revue est en accès libre à l'adresse suivante : www.revuecliopsy.fr.

[2] Il est possible de consulter le programme de ce congrès sur le site cliopsy.com ainsi que les enregistrements-vidéos des tables rondes qui le constituaient.

diriger des recherches dans la discipline sciences de l'éducation[3] qui m'a ouvert les portes d'une carrière de professeure jusqu'à l'obtention de l'éméritat en 2010.

Je tiens à dire que c'est grâce au long compagnonnage avec notre collègue Jacky Beillerot[4], aujourd'hui disparu, que j'ai pu acquérir une haute opinion de la discipline sciences de l'éducation, car il m'en a fait percevoir les enjeux importants et les possibles ouvertures. C'est à lui que je dois d'avoir bénéficié, dans l'équipe de recherche qu'il a créée autour de lui pour travailler sur la notion de rapport au savoir, d'un lieu où ma vision des phénomènes didactiques liée à ce que m'a apporté l'éclairage psychanalytique a pu se déployer, encouragée aussi bien par son regard intéressé et bienveillant que par celui de ma collègue Nicole Mosconi qui nous avait alors rejoints. C'est dans le terreau de cette petite équipe[5], dans la suite du travail effectué dans ce département par nos prédécesseurs Gilles Ferry, Jean-Claude Filloux et Jacques Natanson, que s'est forgée ma conception de la clinique d'orientation psychanalytique[6]. Une conception dont je rends compte dans un article publié en 2007 dans la revue *Chemins de formation* ainsi que dans son équivalent paru en portugais à Sao Paulo dans la revue Estilos Da Clinica. Ce dernier est d'ailleurs intitulé « Plaidoyer pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ». Mon attitude et mes convictions ne se sont pas vraiment modifiées mais plutôt affermies depuis 2003, date de la première rencontre à l'université Paris Nanterre des personnes qui ont constitué plus tard le réseau Cliopsy. C'est en 2005 dans la Note de synthèse parue dans la *Revue Française de Pédagogie* intitulée « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation » que les questions épistémologiques ont été formalisées au cours d'un travail collectif rassemblant quatre enseignants-chercheurs, Philippe Chaussecourte, Françoise Hatchuel, Bernard Pechberty et moi-même.

Cette approche n'est pas qu'une simple méthodologie de recherche ; il s'agit d'une démarche de connaissance à part entière dans la perspective instaurée par le travail de Claude Revault d'Allonnes, telle qu'elle nous l'a transmise par le livre qu'elle a dirigé en

[3] On peut consulter mon site à l'adresse suivante : www.claudineblanchardlaville.com où figure la note de synthèse écrite à l'occasion de cette soutenance d'Habilitation à diriger des recherches.

[4] Pour connaître les travaux de Jacky Beillerot on peut consulter le dossier que la revue *Cliopsy* lui consacre dans son numéro 12 de l'année 2014 avec, notamment, la re-publication de son article « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre » ainsi que le livre de travaux inédits que Nicole Mosconi a publiés chez l'Harmattan en 2017 dans la collection Savoir et Formation.

[5] L'un des ouvrages significatifs du travail de cette équipe de recherche s'intitule *Pour une clinique du rapport au savoir*.

[6] On peut consulter le chapitre « Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes » que j'ai proposé dans l'ouvrage dirigé par S. Maury et M. Caillot, chez Fabert, pour lire un récit d'une partie de cette histoire.

1989 chez Dunod intitulé *La démarche clinique en Sciences Humaines*. En effet, c'est à cette auteure que l'on doit d'être passé d'une branche de la psychologie, la psychologie clinique, à ce qu'elle a nommé la démarche clinique, c'est-à-dire d'être passé d'une discipline constituée, avec ses méthodes, son corps de connaissances, son champ d'interventions et de pratiques, à un mode de connaissance adaptable à un champ de pratiques et de recherches différent.

Il nous faut remarquer que la seule référence au vocable de *clinique* ne suffit pas à définir le type d'approche clinique dont il est question. Car, sans un qualificatif pour la spécifier, comme je l'indiquais dès 1999 dans un article de la *Revue Française de Pédagogie* intitulé « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques », on ne peut savoir quel type de regard est porté sur les sujets auprès desquels on se penche ou quel type d'écoute on leur accorde, autrement dit n'est pas indiqué le point de vue théorique selon lequel on considère ce sujet. Car des facettes du sujet, il y en a autant que de regards théoriques : on peut considérer un sujet cognitif ou encore un sujet didactique, un sujet psychologique etc. Associés à ces différentes parts du sujet, plusieurs types de cliniques sont possibles : on peut imaginer par exemple une clinique rogérienne qui s'occuperait du sujet psychologique vu au travers du prisme des théories de Carl Rogers, ou une clinique piagétienne, avant tout préoccupée des mécanismes cognitifs d'un sujet en développement lors de certains apprentissages.

Lorsque nous spécifions qu'il s'agit d'une « clinique d'orientation psychanalytique », c'est pour signifier que le sujet que nous considérons, que ce soit dans une démarche de recherche ou dans une démarche d'accompagnement, est un sujet aux prises avec son psychisme inconscient au sens de Sigmund Freud, c'est-à-dire au sens de la psychanalyse. Ainsi, ce courant de travail prend en compte en priorité l'hypothèse de l'inconscient au sens freudien chez les sujets dont il s'occupe lorsqu'il évoque les notions de subjectivité et de réflexivité ; c'est un courant de travaux qui se situe dans une filiation au courant Psychanalyse et éducation dont l'origine remonte à l'époque de Freud, comme Philippe Chaussecourte le décrit en détails dans sa note pour l'Habilitation à diriger des recherches soutenue en 2009 à l'université Paris Nanterre et intitulée *Approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Réflexions d'après-coup*.

Dans cette perspective que je partage avec les chercheurs du réseau Cliopsy, le sujet, c'est celui qui est agi par son inconscient, celui qui a un appareil psychique que S. Freud a décrit en termes d'instances en conflit, un sujet avec sa charge pulsionnelle et ses fantasmes,

aux prises avec une réalité psychique[7] régie par des mécanismes propres, ceux mêmes qu'étudie la psychanalyse. Nous devons insister ici sur le fait que cette forme de connaissance est aujourd'hui largement détachée de l'influence médicale et donc d'une perspective pathologisante, même si la confusion demeure dans nombre d'esprits induisant malheureusement encore trop de malentendus. La démarche clinique est centrée sur un ou des sujets en situation et en interaction, avec l'objectif premier de comprendre leur fonctionnement psychique dans leur singularité irréductible.

Le chercheur clinicien travaille pour cela dans et sur la relation que lui-même instaure avec le ou les sujets qu'il considère pour sa recherche ou qu'il accompagne, dans un décalage et une distance rendus opératoires par le biais des dispositifs[8] qu'il met en place. Ainsi, l'une des spécificités de cette approche réside dans l'analyse du positionnement du chercheur clinicien, c'est-à-dire dans le réglage de la distance entre le sujet-chercheur et le sujet-objet observé, comme l'avait si bien identifié déjà C. Revault d'Allonnes. Cette interaction permanente avec laquelle il doit compter crée une tension qu'un chercheur expérimentaliste fait en sorte d'évacuer, alors que le chercheur clinicien s'emploie à la soutenir. Ce qui caractérise ce dernier, au-delà de la recherche de compréhension des processus psychiques inconscients, c'est ce fait qu'il ne peut s'abstraire de la relation aux sujets qu'il étudie et qu'il considère que cette relation fait elle-même partie de la recherche.

En cela, nos travaux se distinguent assez nettement des travaux de nos « cousins » travaillant dans le champ de la psychologie clinique ou de la clinique psychopathologique. C'est ce que j'ai montré dans le texte proposé au colloque de Caen pour les 40 ans des sciences de l'éducation et intitulé « Du côté des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation »[9]. Je propose l'hypothèse que, si, dans un premier temps, nous pâtissons du fait que la discipline sciences de l'éducation n'est pas traitée au plan universitaire avec une égale dignité par rapport aux autres disciplines de sciences humaines, en fin de compte, dans un deuxième temps, nous trouvons un important bénéfice dans notre appartenance aux sciences de l'éducation : le bénéfice d'une beaucoup plus grande liberté pour inventer, à la fois sur un plan méthodologique et sur un plan théorique, que si nous avions été assujettis aux contraintes, normes, habitudes,

[7] Pour approcher cette notion complexe que constitue la réalité psychique, on peut consulter l'ouvrage dirigé par Martin Reca en 2017 intitulé *La réalité psychique dans la pratique psychanalytique*.

[8] Sur la question des dispositifs, on lira avec intérêt la note pour l'Habilitation à diriger des recherches de Patrick Geffard intitulée *Dispositifs institutionnalisés pour la recherche et la formation. Approche clinique d'orientation psychanalytique* et soutenue à Paris 8 en 2017 ainsi que son ouvrage publié en 2018 chez l'Harmattan *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*.

[9] Publié dans l'ouvrage dirigé par Alain Vergnioux : *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives* (p. 153-162). Caen : Presses Universitaires.

jurisprudences instaurées par la discipline psychologie à laquelle appartient la psychologie clinique. Ainsi, avec le recul du temps, ce que nous aurions pu considérer comme un handicap, à savoir une moins grande considération et quelquefois une absence de reconnaissance de nos travaux, a été compensé par l'avantage d'une grande marge de manœuvre. Au fond, notre courant est issu du courant Pédagogie et psychanalyse[10], qui, comme nous le rappelons dans la Note de synthèse citée plus haut, nous fait remonter jusqu'à Freud et Ferenczi sans passer par la psychologie qui, elle, comme on le sait, a opéré une « *difficile rencontre* » avec la psychanalyse, pour ne pas dire « *impossible* » selon les termes de Annick Ohayon (2009).

Nos convictions actuelles s'appuient à la fois sur les résultats des recherches que nous avons menées et qui ont été publiées pour la plupart ainsi que sur les expériences cliniques accumulées dans la pratique d'accompagnement de nombre de professionnels des métiers du lien, tels que des enseignants, des formateurs d'enseignants, des travailleurs sociaux et des cadres de santé souvent formateurs eux-mêmes dans leur domaine. En effet, l'approche clinique présente un double versant : une dimension formative qui permet un apport décisif dans l'accompagnement des professionnels de la relation en termes d'analyse de leur pratique et une dimension de méthode de recherche.

Sur le plan de la recherche, nombre d'interrogations épistémologiques se posent avec cette approche et ont été travaillées au fil du temps. Un certain état des réponses à ces questions est apporté par la note de synthèse de 2005 et exigerait aujourd'hui que nous écrivions une nouvelle note de synthèse pour rendre compte des évolutions de nos réponses avec l'élargissement du réseau. L'une des premières questions porte sur la nature du lien à la psychanalyse des chercheurs de ce courant, à savoir de la nature de leur lien aux théories psychanalytiques, aux concepts issus de ces théorisations ainsi qu'à l'expérience du travail psychique voire du travail princeps dans la cure psychanalytique. Il importe de comprendre selon quelles modalités s'effectuent ces liens : vont-ils s'établir sur le mode de l'application de concepts ou de méthodes psychanalytiques transportées sans crier gare d'un champ à l'autre ? Ou plutôt s'agit-il d'être inspirés ou orientés par un certain type de méthode ou d'analyse ? Ou encore peut-on parler de transposition des concepts, des méthodes et des théories d'une discipline à une autre ? Ou s'agit-il même de créations théoriques originales et spécifiques au nouveau champ orientées par la psychanalyse ?

[10] Je dois cette prise de conscience aux échanges avec mon collègue Philippe Chaussecourte qui a attiré mon attention sur ce point, ce dont je le remercie vivement.

Une question s'ensuit immédiatement : si ce ne sont pas des psychanalystes en tant que tels qui réalisent ces recherches, d'où les chercheurs du champ de l'éducation et la formation tirent-ils leur légitimité à établir ces liens ? Faudrait-il que ces chercheurs soient par ailleurs reconnus comme psychanalystes pour être reconnus comme légitimes à penser et à analyser l'action des professionnels de leur champ selon un éclairage psychanalytique ? Doivent-ils avoir fait nécessairement l'expérience personnelle de la cure analytique ou peut-on penser que d'autres formes de travail psychique sur un registre psychanalytique sont envisageables, par exemple un travail psychique groupal ? Nous estimons que les chercheurs de notre champ, souvent praticiens ou ex-praticiens de l'éducation eux-mêmes, sont légitimes à faire usage de la psychanalyse dans leurs recherches en tant que corpus théorique lié à une praxis, dès lors qu'ils-elles s'engagent à acquérir une certaine expérience du travail psychique, sans pour autant être labellisés comme psychologues cliniciens et/ou comme psychanalystes. De plus, ne se situant pas dans le dispositif de la situation analytique classique, les chercheurs cliniciens en sciences de l'éducation sont-ils en droit de faire usage d'une « lecture psychanalytique » ? Notamment à propos de discours tirés d'entretiens cliniques de recherche par exemple, ou encore de discours d'enseignants recueillis en situation didactique ou encore à propos de comptes rendus d'observations ? Quelle est alors la pertinence de ce type de lecture interprétative ? Sur ce registre, qu'en est-il des discours des acteurs interrogés ou observés ? Parlerons-nous de co-construction de sens avec les praticiens ou d'hypothèses interprétatives énoncées par les chercheurs ?

Ces nouvelles questions entraînent à leur tour des questions d'ordre éthique quant aux modes de coopération avec les professionnels observés et quant au mode de restitution des résultats de la recherche adéquats à cette approche. Par exemple, lorsque des professionnels ont consenti à répondre à des entretiens ou à être observés, sur demande du chercheur, ont-ils une demande à leur tour et de quel ordre ? Sommes-nous nécessairement conduits à des recherches de type intervention ou nécessitant un accompagnement des acteurs-sujets de l'investigation ? On peut trouver certaines modalités de réponse dans l'entretien que Laurence Gavarini a réalisé en 2006 à propos des recherches que Philippe Chaussecourte et moi-même avons menées sur les pratiques enseignantes.

Comment, pour en revenir à la question cruciale de la relation du chercheur aux sujets étudiés, lorsqu'il s'agit de s'attacher à la découverte de certaines organisations psychiques à l'œuvre chez des sujets professionnels dont on tente de comprendre les actes et les décisions en situation professionnelle, est-on conduit à prendre en compte la subjectivité du chercheur

jusqu'à aboutir à ce que sa dynamique psychique propre en interaction avec le processus et le dispositif de recherche devienne partie intégrante du processus ? Comment mettre en œuvre effectivement cet outil que constitue pour certains d'entre nous le contre-transfert du chercheur pour la production des résultats ? Faut-il, et peut-on, rendre compte dans l'écriture, au moment de la restitution des résultats de recherche, des élaborations psychiques dites contre-transférentielles qui ont été nécessaires au chercheur au cours du processus de recherche et qui ont été souvent les sources les plus significatives de ses découvertes ?

Aujourd'hui, nombre des recherches publiées, à la suite de la quarantaine de thèses ou d'Habilitations à diriger des recherches soutenues dans ce champ, ont avancé sur ce questionnement, en montrant différentes manières de traiter ces questions et en s'efforçant en particulier de distinguer les notions d'implication et de contre-transfert du chercheur, prenant la suite des interrogations d'autres chercheurs comme Jacques Ardoino et surtout Georges Devereux. On peut ainsi consulter le dossier intitulé « Variations sur le contre-transfert » publié dans le n° 17 de la revue *Cliopsy*, en 2017, et notamment, les articles de Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte et Laurence Gavarini dans ce dossier.

Une autre question se pose aussi : sachant que ce mode d'approche s'attache à étudier en profondeur un petit nombre de situations et ne s'appuie pas sur une recherche en extension, comment passer de l'identification et de la reconnaissance de mécanismes et d'organisations psychiques singulières à une certaine forme de généralisation des résultats ? Généralisation qui ne sera pas issue de l'observation de régularités sur un grand nombre de situations étudiées mais plutôt issue de la découverte de ce qu'il y a de plus singulier dans la situation observée. Enfin, quels modes de validation faut-il envisager pour ce type de travaux, eu égard à la spécificité de cette approche ? Comment repenser les critères habituels de validation à l'épreuve de ce mode de recherche ? Sur quels étayages les chercheurs cliniciens prennent-ils appui pour publier leurs résultats ?

C'est à ce niveau que la question de l'écriture des résultats de ces recherches entre en jeu, au niveau de la recherche aussi bien que pour l'écriture des expériences issues des dispositifs cliniques que nous mettons en œuvre. Pour ma part, en 2018, c'est-à-dire aujourd'hui comme en 2013, lorsque j'ai proposé à l'AREF de Montpellier un texte à ce propos[11] et comme en 1991, lorsque j'écrivais ma note d'Habilitation à diriger des

[11] Symposium AREF 2013 présenté par Bernard Pechberty : « Réflexions épistémologiques actuelles à propos des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ».

recherches, j'estime que l'écriture prend une place prépondérante dans le processus de validation des résultats. Pour plusieurs raisons : en premier lieu, il s'agit d'éviter les stigmatisations et d'aller vers une écriture non évaluative des sujets observés, alors même que les recherches mettent au jour des processus qui se déroulent à l'insu des sujets eux-mêmes ; en second lieu, car c'est à travers l'écriture même que se construit la conviction du lecteur en ce qui concerne la cohérence et la pertinence des hypothèses interprétatives proposées ou des théorisations avancées ; enfin, parce que cette écriture des résultats de la recherche clinique, bien que démonstrative à un certain niveau, doit s'efforcer de garder la saveur et l'épaisseur du vivant pour respecter la dimension clinique des savoirs produits. Se pose alors de manière vive la question de la formation des jeunes chercheurs. Il s'agit en effet de ne pas renoncer à une manière argumentative tout en respectant le fait qu'il nous est impossible d'aller vers ce qu'on appelle classiquement l'administration de la preuve et le type de généralisation proposés classiquement. Nous nous situons ainsi plutôt du côté d'une éthique de la conviction, en évitant d'un autre côté ce qui serait de l'ordre de la violence de l'interprétation ou de la « *violence du sens imposé* » comme l'écrivait C. Revault d'Allonnes (1998).

C'est ainsi que dans l'accompagnement des apprentis-chercheurs, j'ai été, pour ma part, conduite à insister sur cette question de l'écriture et à réfléchir toujours plus avant aux conditions dans lesquelles ce processus d'écriture se trouve favorisé, c'est-à-dire autorisé, soutenu et développé. Pour le symposium du REF de Sherbrooke en 2009[12], j'ai formalisé davantage ce point, en montrant quelles sortes de « soins psychiques » sont à développer pour mener à bien ce type d'accompagnement (Blanchard-Laville, 2010) ; et nous venons de revisiter cette question avec Philippe Chaussecourte à propos du dispositif d'accompagnement des doctorants que nous avons co-animé pendant les huit dernières années (Mancovsky, 2018). La question de l'écriture préoccupe nombre de nos collègues du réseau comme en témoigne le dossier « Clinique et écriture » proposé par Arnaud Dubois et moi-même en 2013 dans la revue *Cliopsy* ainsi que les textes de notre collègue Françoise Bréant (2011 ; 2012 ; 2013). De même, on peut citer les préoccupations d'Arnaud Dubois

[12] La participation de plusieurs membres du réseau Cliopsy aux symposia successifs du Réseau d'Éducation et Formation francophone (REF) organisés tous les trois ans par Mireille Cifali depuis 2003 a constitué un véritable tremplin pour l'avancée de nos réflexions d'autant que chaque symposium a été suivi d'une publication.

dans sa note pour l'Habilitation à diriger des recherches[13] et dans son livre à paraître en 2019 ainsi que l'article que P. Geffard et moi-même avons consacré à cette question de l'écriture en 2016 dans la transmission de l'expérience clinique.

Tous ces questionnements ont été partagés et discutés entre plusieurs chercheurs de ce courant, notamment au moment de nos colloques Cliopsy mais aussi à chaque congrès d'actualité de la recherche en sciences de l'éducation pour lesquels nous avons présenté un ou deux *symposia* à toutes les sessions depuis 2004[14].

Malgré tout le travail accumulé et l'extension importante du réseau, nous sommes obligés de constater que des résistances à cette approche subsistent, sans doute du fait de sa proximité avec la psychanalyse, ce qui l'entraîne à être attaquée à partir des mêmes arguments et des mêmes peurs fantasmatiques que la psychanalyse. Ces résistances semblent structurales. S'ajoute aujourd'hui la montée en puissance des approches cognitives et neuro-scientifiques dont nous ne récusons pas l'intérêt mais qui tendent par le biais des médias et des décideurs actuels à prendre le pas sur toute autre approche. Enfin, il ne faut pas négliger que cette démarche est coûteuse au plan personnel car elle nécessite un certain travail psychique et ainsi pose de redoutables questions de formation et de transmission[15].

Pourtant, à mon niveau, au fil des années, ainsi qu'au niveau collectif du réseau, nous nous trouvons renforcés dans notre conviction que l'approche clinique à orientation psychanalytique est effectivement plus que jamais productive de compréhensions nouvelles. L'intitulé de notre dernier congrès témoigne du fait que nous sommes convaincus de la persistante actualité des apports de la référence à la psychanalyse dans notre champ. Cette cinquième rencontre internationale *Cliopsy* qui se situait dans le contexte de l'anniversaire des 50 ans des sciences de l'éducation a permis de témoigner avec force que cette approche produisait des connaissances nouvelles dans la perspective de la clinique des savoirs, du groupe, des institutions et du lien social, en lien avec les dernières évolutions théorico-cliniques du champ originel de la psychanalyse. Elle a montré que dans le contexte sociétal actuel, de nouvelles formes émergeaient pour l'étude des liens éducatifs ou de formation qui

[13] Note d'Habilitation à diriger des recherches intitulée « Analyse de pratiques professionnelles dans un dispositif à médiation : Le groupe d'écriture monographique. D'un dispositif de médiation à un dispositif à médiation » et soutenue en 2017.

[14] En 2004 au Cnam, en 2008 à Strasbourg, en 2010 à Genève, en 2013 à Montpellier, en 2016 à Mons et en 2017 à Caen. (voir les actes de chacun de ces congrès AREF).

[15] Pour ma part, j'ai proposé en 2012 des manières de réfléchir à cette question de la formation dans le chapitre intitulé « De la transmission à la professionnalisation : le pari de la clinique psychanalytique dans une formation d'analyste de pratiques à l'université » et les questions de transmission ont été au cœur du colloque Cliopsy de 2013 à Paris 8 (www.cliopsy.com).

prenaient en particulier en compte le corps et les émotions. Il a été constaté collectivement que la rupture épistémologique introduite par une orientation psychanalytique exerce toujours son pouvoir subversif et nous étonne par sa capacité de création alors même que persiste la résistance originelle déjà rencontrée par Freud à l'hypothèse de l'inconscient. Ce congrès a proposé un état des lieux sur la question des liens entre la pratique et la théorisation clinique dans notre champ de l'éducation et de la formation, dans des contextes de recherche ou d'intervention. De nouvelles méthodes sont en effet développées en lien avec une diversité de références psychanalytiques comme en témoigne le symposium proposé à Caen en 2017 qui prolongeait celui de Montpellier de 2013[16].

Le partage de ces questionnements avec des collègues étrangers a d'ailleurs été un fil rouge des échanges de ce congrès, comme de ceux des précédents colloques qui se sont déroulés en 2006, 2009, 2013 et 2017 et qui ont été l'occasion de confronter nos postulats, nos convictions et de mesurer nos avancées[17] ; notamment avec nos collègues du Brésil, Léandro de Lajonquière — aujourd'hui professeur à Paris 8 et auteur de plusieurs publications en langue française (2011 ; 2013) et Cristina Kupfer (Pechberty et al., 2010), nos collègues de Canterbury avec lesquels nous coopérons depuis 2009 (voir l'ouvrage Chaussecourte et Blanchard-Laville, 2012) ainsi que nos collègues italiennes (Orsenigo et Ulivieri-Stiozzi, 2018).

En effet, depuis 2003, le réseau s'est beaucoup étoffé (Rinaudo, 2019), nombre de doctorants ont soutenu leur thèse et plusieurs membres du réseau sont devenus Maîtres de conférences puis Professeurs dans plusieurs universités. La centaine d'articles parus dans la revue *Cliopsy* depuis sa création en 2009 témoigne de la vivacité de ce types de recherches et permettent de délimiter le périmètre qu'elle recouvre, en indiquant les recherches que nous considérons comme proches et celles qui nous intéressent mais se situent aux marges du champ, comme en témoigne la création à un moment donné de la rubrique appelée Harmoniques dans la revue. Nombre des premiers articles sont maintenant accessibles sur papier dans les deux livres dirigés successivement en 2017 et 2018 par Louis-Marie Bossard.

[16] Symposium proposé par Arnaud Dubois et Philippe Chaussecourte à Caen en 2016 : « Entre théorie et pratique : cinquante ans de dialogue entre psychanalyse et sciences de l'éducation » et symposium proposé par Antoine Kattar à Montpellier en 2013 : « Actualité des dispositifs méthodologiques pour la recherche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation ».

[17] Comme en témoigne l'ouvrage qui publie toutes les interventions dans les tables rondes de ce congrès : Bossard, L.-M., Chaussecourte, P. et Lerner-Seï, S. (dir.) (2019). *Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité*. Paris : L'Harmattan.

Nos méthodologies de recherche ont beaucoup évolué. Nous avons par exemple beaucoup développé l'usage de l'entretien clinique de recherche (Yelnik, 2005). De la même façon, nous tentons aujourd'hui de transposer des méthodes d'observation psychanalytique dans notre champ, en particulier dans le cadre de l'observation des pratiques enseignantes, sans ignorer les débats qu'elles suscitent au sein des courants psychanalytiques mais aussi en tenant compte des avancées spécifiques de la question de l'observation dans notre champ (Chaussecourte, 2003 ; 2006).

De nouvelles recherches d'envergure ont vu le jour ces dernières années : l'une conduite par Arnaud Dubois sur « L'exclusion ponctuelle de cours au collège » incluant un grand nombre de chercheurs et ayant nécessité des interventions de terrain importantes ainsi que celle menée depuis longtemps par nos collègues de Paris 8 et dirigée par Laurence Gavarini. Ainsi on peut consulter les contributions de Laurence Gavarini en 2009 et en 2017 ainsi que celles d'Ilaria Pirone (2018) et de Caroline Le Roy (2015), ou encore celle de Mej Hilbold et Patrick Geffard (2016) qui se rapportent toutes à cette recherche. Ou encore le travail de Bernard Pechberty entre le soin et l'éducation (un ouvrage sous sa direction est à paraître en 2019). De nouveaux domaines d'intervention et de recherche spécialisés se sont ouverts, comme celui du numérique avec les travaux de Jean-Luc Rinaudo (2011) et celui des adolescents avec les travaux d'Antoine Kattar (2016, 2018).

Une des spécificités les plus importantes à mes yeux est celle qui nous conduit à développer une clinique de l'accompagnement professionnel dans les métiers du lien. Je voudrais en effet, pour terminer, souligner qu'il y a une spécificité des recherches à orientation psychanalytique en sciences de l'éducation lorsqu'elles sont conduites par des chercheur/ses du champ par rapport aux recherches que mènent certains psychanalystes. Dans les recherches de notre champ, c'est le registre professionnel des sujets étudiés qui est mis en avant, même lorsque ces recherches conduisent (ou sont liées dialectiquement) à des pratiques de soin. Ces recherches visent avant tout la compréhension des processus qui sous-tendent le registre éducatif et lorsqu'il peut y avoir pratiques de soin également, c'est du soin du professionnel à l'intérieur de la personne, ou de l'apprenant dans l'enfant, qu'il s'agit avant tout. Cette centration sur la part professionnelle des acteurs du champ que nous étudions et que nous accompagnons nous conduit, en lien avec ces recherches, à ce que je pourrais nommer une clinique de l'accompagnement de professionnels. Lorsque nous, chercheurs cliniciens en sciences de l'éducation, sommes engagés dans une pratique clinique c'est le plus souvent du côté du registre professionnel des personnes que nous nous situons, du côté des difficultés liées à l'école pour les élèves chez les enfants, et du côté de la

souffrance au travail chez les professionnels de l'éducation et de la formation auprès desquels nous menons nos recherches et/ou que nous accompagnons. Bien entendu, notre approche ne serait pas clinique si elle nous conduisait à opérer un clivage entre le professionnel et le personnel, mais il s'agit plutôt d'une question de centration de notre regard et de notre écoute. L'entrée de nos travaux est toujours la question de l'identité professionnelle et l'analyse de la part professionnelle du sujet. Pour ma part, lorsque nous évoquons les soins psychiques aux professionnels, il s'agit bien de « soins » à la part professionnelle des acteurs éducatifs et non de proposer une thérapie personnelle à ces professionnels.

Il nous semble que cette forme de clinique du lien professionnel est plus que jamais d'actualité et nous avons montré, par l'évocation des nombreux travaux de recherche se penchant sur ces questions dans la Note de synthèse de 2005, que l'approche clinique à orientation psychanalytique détenait un potentiel important de réponses, à la fois théoriques et pratiques, par rapport à la complexité des activités auxquelles on a affaire dans le champ de l'éducation et de la formation. Ainsi, nous sommes en train de développer des dispositifs spécifiques pour ce que je nomme une clinique professionnelle du lien, ce dont témoigne particulièrement bien l'ouvrage dirigé par Arnaud Dubois en 2017 intitulé *Accompagner les enseignants. Pratiques cliniques groupales.*

Pour conclure, insistons sur le fait que c'est bien au sein de la discipline sciences de l'éducation que ce courant a pu se développer. Sachons gré à la discipline sciences de l'éducation — j'en ai été moi-même bénéficiaire en étant accueillie dans son sein avec ma différence — de faire droit à une pluralité d'approches théoriques et à une diversité d'épistémologies. Cependant, restons vigilants pour qu'elle soit en mesure d'opérer des distinctions entre les paradigmes, que ce soit au niveau de la recherche ou dans la conception des dispositifs de formation, pour être en capacité justement d'affronter ouvertement les controverses théoriques et épistémologiques, en se prononçant explicitement sur ses propres choix, sans volonté d'hégémonie et en continuant à développer ses capacités d'accueil tout en accroissant son exigence de rigueur épistémologique.

Références bibliographiques

BEILLEROT, J. (2014, 1re édition 1996). « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre ». *Cliopsy*, 12, p. 73-90.

BEILLEROT, J., BLANCHARD-LAVILLE, C. et MOSCONI, N. (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (1999). « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques ». *Revue française de pédagogie*, 127, p. 9-22.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2003). « Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes ». In S. MAURY et M. CAILLOT (dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 145-167). Paris : Fabert.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2007). « Pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ». *Chemins de formation*, p. 10-11.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2007). « Plaidoyer pour une clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ». *Estilos da Clinica*, Instituto de Psicologia, Universidade de Sao Paulo, Brésil, 2007. « Em defesa de um clínica de orientação psicanalítica em ciências da educação ». *Estilos clin*., 12/22, p. 208-223.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2009). « Du côté des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation ». In A. VERGNIOUX (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation : l'âge de la maturité ? Questions vives* (p. 153-162). Caen : Presses universitaires de Caen.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2010). « Penser un accompagnement de chercheurs en groupe ». In M. CIFALI, M. BOURASSA et M. THEBERGE (dir.), *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 67-86). Paris : L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2012). « De la transmission à la professionnalisation : le pari de la clinique psychanalytique dans une formation d'analyste de pratiques à l'université ». In M. CIFALI et T. PERILLEUX (dir.), *Les Métiers de la relation malmenés : répliques cliniques* (p. 85-100). Paris : L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE, C. (2017). « Vous avez dit contre-transfert » ? À propos des mouvements contre-transférentiels dans l'animation d'un groupe clinique d'analyse des pratiques professionnelles. *Revue Cliopsy,* 17. 59-81.

BLANCHARD-LAVILLE, C., CHAUSSECOURTE, P., HATCHUEL, F. et PECHBERTY, B. (2005). « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. Note de synthèse ». *Revue française de pédagogie*, 151, p. 111-162.

BOSSARD, L.-M. (dir.) (2017). *Clinique d'orientation psychanalytique : recherches en éducation et formation*. Paris : L'Harmattan.

BOSSARD, L.-M. (dir.) (2018). *Clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation : nouvelles recherches*. Paris : L'Harmattan.

BOSSARD, L.-M., CHAUSSECOURTE, P. et LERNER-SEÏ, S. (dir.) (2018, à paraître). *Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité*. Paris : L'Harmattan.

BREANT, F. (2011). « Écrire, trouver-créer, penser. Un moment de respiration transformatrice ». *Les Cahiers du CERFEE*, 30, p. 93-116.

BREANT, F. (2012). « Légitimité symbolique et/ou mythe fondateur. Pour une posture clinique et critique à l'université ». In M. CIFALI et T. PERILLEUX (dir.), *Les Métiers de la relation malmenés : répliques cliniques* (p. 101-132). Paris : L'Harmattan.

BREANT, F. (2013). « De l'écriture réflexive en formation. Entre psychanalyse et littérature ». *Cliopsy*, 10, p. 81-95.

CHAUSSECOURTE, P. (2003). *Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris X-Nanterre.

CHAUSSECOURTE, P. (2006). « Controverses autour de l'observation des nourrissons ». *Perspectives Psy*, 45, p. 274-288.

CHAUSSECOURTE, P. (2009). *Approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation : réflexions d'après-coup*. Note pour l'habilitation à diriger des recherches, université Paris Nanterre.

CHAUSSECOURTE, P. (2017). « Autour de la question du “contre transfert du chercheur” dans les recherches cliniques d’orientation psychanalytique en sciences de l’éducation ». *Cliopsy*, 17, p. 107-127.

CHAUSSECOURTE, P. et BLANCHARD-LAVILLE, C. (2012). « A psychoanalytically-oriented clinical approach in educational sciences ». In A. BAINBRIDGE et L. WEST (dir.), *Psychoanalysis and Éducation : Minding a Gap.* Karnac book. Site des éditions Karnac

CHAUSSECOURTE, P., BLANCHARD-LAVILLE, C. et GAVARINI, L. (2006). « Entretien avec Laurence Gavarini ». *Recherche et Formation*, 52, p. 91-103.

DUBOIS, A. (2017). *Analyse de pratiques professionnelles dans un dispositif à médiation : le groupe d’écriture monographique. D’un dispositif de médiation à un dispositif à médiation*. Note d’habilitation à diriger des recherches, université de Cergy.

DUBOIS, A. (dir.) (2017). *Accompagner les enseignants : pratiques cliniques groupales*. Paris : L’Harmattan.

DUBOIS, A. (2019, à paraître). *Histoires de la pédagogie institutionnelle : les monographies (1949-1967)*. Nîmes : Champ social.

DUBOIS, A. et CHAUSSECOURTE, P. (2017). *Entre théorie et pratique : cinquante ans de dialogue entre psychanalyse et sciences de l’éducation*. Symposium de six communications organisé à l’occasion du colloque « Enjeux, débats et perspectives : 50 ans des sciences de l’éducation », université de Caen.

GAVARINI, L. (2009). « Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d’une parole “autre” ». *Cliopsy*, 1, p. 51-68.

GAVARINI, L. (2017). « Le contre-transfert comme boussole et le transfert à la psychanalyse comme équipement pour tenir la place du répondant en situation clinique ». *Cliopsy*, 17, p. 83-105.

GEFFARD, P. (2017). *Dispositifs institutionnalisés pour la recherche et la formation : approche clinique d’orientation psychanalytique*. Note pour l’habilitation à diriger des recherches, université Paris VIII.

GEFFARD, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. Paris : L’Harmattan.

GEFFARD, P. et BLANCHARD-LAVILLE, C. (2016). « Des incidences de l'écriture dans la transmission d'une expérience clinique, un appel au jeu des mouvements identificatoires chez le lecteur ». *Éducation et Socialisation*, 41.

HILBOLD, M. et GEFFARD, P. (2016). « Quels objets de désir au collège ? Éléments d'analyse d'un groupe de réflexion avec des enseignants ». *Cliopsy*, 16, p. 55-70.

KATTAR, A. (2013). *Actualité des dispositifs méthodologiques pour la recherche clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation*. Symposium AREF 2013, Montpellier.

KATTAR, A. (2016). *Adolescent dans un environnement incertain : une expérience libanaise*. Paris : L'Harmattan.

KATTAR, A. (dir.) (2018). *À la rencontre des adolescent.e.s dans des environnements incertains : écoutes croisées*. Paris : L'Harmattan.

LAJONQUIERE, L. (DE) (2011). *De la psychanalyse appliquée à la psychanalyse dans l'éducation*. Note pour l'habilitation à diriger des recherches, université Paris VIII.

LAJONQUIERE, L. (DE) (2013). *Figures de l'infantile. La psychanalyse dans la vie quotidienne auprès des enfants*. Paris : L'Harmattan.

LE ROY, C. (2015). « Confusion des langues et des espaces. Un paradoxe potentiel dans des dispositifs relatifs au décrochage scolaire ». *Cliopsy*, 13, p. 95-108.

MANCOVSKY, V. (2018). « El acompañamiento grupal de doctorandos desde la perspectiva clínica psicoanalítica ». Entrevista a Claudine Blanchard-Laville y Philippe Chaussecourte. Realizada por Viviana Mancovsky. *Revista Argentina de Educacion Superior*. 16.

MOSCONI, N. (dir.) (2017). *Jacky Beillerot et les sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

OHAYON, A. (2009). « Psychanalyse et éducation : une histoire d'amour et de désamour. 1908-1968 ». *Cliopsy*, 1, p. 25-40.

ORSENIGO, J. et ULIVIERI-STIOZZI, S. (2018). La Clinique de la formation en Italie. *Cliopsy,* 20*,* p. 39-54.

PECHBERTY, B. (2013). *Réflexions épistémologiques actuelles à propos des recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation*. Symposium AREF 2013, Montpellier.

PECHBERTY, B., KUPFER, C. et LAJONQUIERE, L. (DE) (2010). « La scolarisation des enfants et des adolescents dits "en situation de handicap mental" au Brésil et en France : convergence des recherches cliniques ». *Cliopsy*, 4, p. 7-20.

PIRONE, I. (2018). « Sur le chemin de la maison à l'école. Le "décrochage scolaire", une mise à l'épreuve de la clinique du transfert en éducation ». *Cliopsy*, 19, p. 9-23

RECA, M. (dir.) (2017). *La Réalité psychique dans la pratique psychanalytique*. Paris : Campagne première.

REVAULT D'ALLONNES, C. (1989). « Psychologie clinique et démarche clinique ». In R. D'ALLONNES *et al.*, *La Démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.

REVAULT D'ALLONNES, C. (1998). « L'étude de cas : problèmes déontologiques et éthiques au cœur d'une méthode ». *Psychologie clinique*, 5, p. 51-62.

RINAUDO, J.-L. (2011). *TIC, éducation et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.

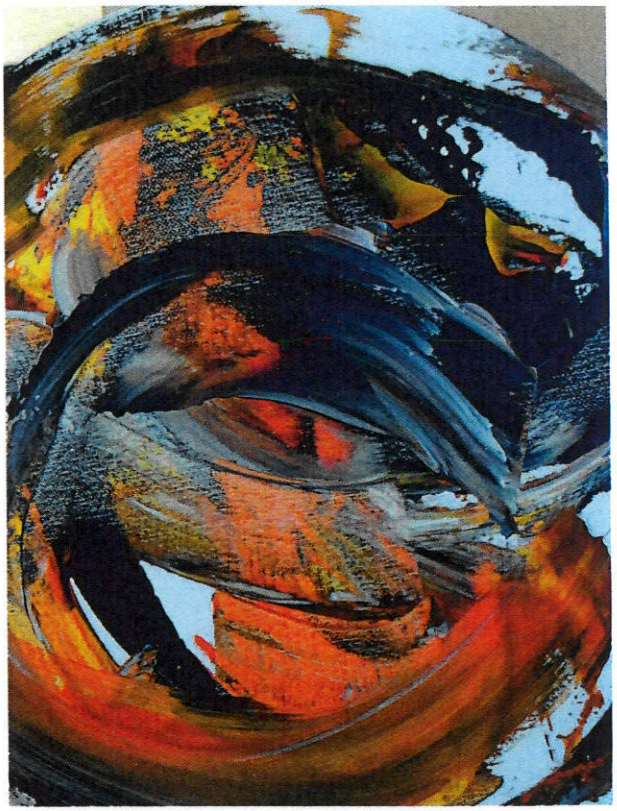
RINAUDO, J.-L. (2019). « Photographies du réseau Cliopsy ». In L.-M. BOSSARD, P. CHAUSSECOURTE et S. LERNER-SEÏ (dir.) (2019), *Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité*. Paris : L'Harmattan.

YELNIK, C. (2005). « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation ». Recherche et Formation, 50, p. 133-146.

Les Sciences de l'éducation

– Pour l'Ère nouvelle

Revue internationale



Les Sciences de l'éducation en France : positionnement, tensions, avancées

Tome 1

Vol. 52, n° 1, 2019
CIRNEF EA 7454
Université de Caen Normandie

Au « vif » du sujet professionnel dans les métiers du lien

Des apports de la clinique d'orientation psychanalytique pour favoriser les processus de symbolisation professionnelle chez des sujets engagés dans des métiers du lien

Claudine BLANCHARD-LAVILLE*

Résumé : Dans cet article, l'auteure se demande de quel *sujet professionnel* et de quelle subjectivité il est question lorsque l'on se réfère à une *approche clinique d'orientation psychanalytique* pour appréhender l'engagement des professionnels dans les métiers dits « métiers du lien ». En conséquence et dans cette perspective, comment la question de la réflexivité de ces praticiens est-elle pensée ?
Prenant la mesure de l'impact sur les conduites professionnelles de la réalité psychique considérée au sens de la psychanalyse, l'auteure explicite ensuite ce que peut apporter aux professionnels, tant du côté d'une « réflexivité inconsciente » que d'une « symbolisation professionnelle », l'élaboration de leur pratique dans des dispositifs où il est possible de mettre en œuvre une « clinique du lien professionnel ».

Mots-clés : Clinique d'orientation psychanalytique. Sujet professionnel. Réalité psychique. Réflexivité inconsciente. Élaboration de la pratique.

* Professeure émérite en sciences de l'éducation, Université Paris Nanterre, Directrice de publication de la revue Cliopsy.

Introduction

C'est au sein de la discipline *sciences de l'éducation* que j'ai traversé les trois dernières décennies au plan professionnel; d'abord, comme professeure des universités en exercice depuis 1990, puis, comme professeure émérite depuis la fin de ce plein exercice en 2010. C'est une discipline que j'ai fréquentée dès les années 70, comme étudiante dans le département de sciences de l'éducation de l'université Paris Nanterre au début, puis, toujours dans ce même département, comme chargée de cours, tout en demeurant rattachée institutionnellement à la discipline mathématique à laquelle j'ai appartenu pendant toute la première moitié de ma carrière universitaire, de 1964 à 1990; et enfin, comme professeure, après avoir soutenu une Habilitation à diriger des recherches en 1990[1].

Je me suis sentie bien accueillie par cette discipline depuis que j'y suis entrée comme professeure, alors même que je soutenais un point de vue référé très explicitement à la psychanalyse. Au niveau de mes recherches, je me suis intéressée centralement à l'appréhension des pratiques enseignantes comme en témoigne l'intitulé de ma note d'Habilitation à Diriger des Recherches : *Éléments épistémologiques et méthodologiques à propos de recherches cliniques en Sciences de l'Éducation sur l'enseignement des mathématiques* (1990). D'autres enseignants-chercheurs, comme Janine Filloux et Jean-Claude Filloux, Gilles Ferry, Jacques Natanson, Mireille Cifali et Francis Imbert, m'avaient précédée sur cette voie; ils avaient commencé à introduire dans la discipline sciences de l'éducation une référence à la psychosociologie clinique et à la psychanalyse, rendant cet accueil possible, alors que j'avais eu plus de difficultés à m'insérer dans le champ de la didactique des mathématiques, eu égard à ce choix de la psychanalyse comme inspiration principale de mes travaux de recherche comme j'ai tenté de l'expliciter dans un article intitulé « Questions à la didactique des mathématiques » publié en 1989.

C'est ainsi que je souhaite aujourd'hui que la discipline qui vient de prendre récemment le nom de *sciences de l'éducation et de la formation* continue à faire droit à une pluralité d'approches théoriques et à une diversité d'épistémologies, mais sous une condition qui demeure très importante pour moi : celle du maintien d'une vigilance forte permettant d'opérer des distinctions entre les paradigmes, c'est-à-dire sous la condition que chercheurs ou concepteurs et/ou utilisateurs de dispositifs de formation se prononcent explicitement sur les choix théoriques qui sous-tendent leurs approches et soient ainsi en capacité d'affronter ouvertement les controverses théoriques et épistémologiques sans volonté d'hégémonie. Au fond, j'aimerais que cette

1. Pour plus de détails sur ce parcours, on peut lire le chapitre que j'ai intitulé « D'un colloque à l'autre » dans l'ouvrage dirigé en 2019 par Louis-Marie Bossard, Sophie Lerner-Seï et Philippe Chaussecourte *Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité.*

C.Blanchard Laville_Les Sciences de l'éducation Au vif...

discipline continue à développer ses capacités d'accueil tout en accroissant ses exigences de rigueur épistémologique. Un exemple aujourd'hui particulièrement éclairant est en train de conduire, me semble-t-il, à l'opposé de ce que je souhaite — je veux croire qu'il s'agit seulement d'un passage transitoire — c'est l'entrée en force des neurosciences et des sciences cognitives dans notre champ : comment faire en sorte que ces apports nouveaux, incontestablement intéressants, ne viennent balayer tout ce qui existait auparavant, en imaginant qu'ils sont en mesure de se substituer à toutes les approches conçues antérieurement au lieu de tenter une coopération constructive. Ma longue pratique des équipes de recherche co-disciplinaires (Blanchard-Laville, 2017a) m'a montré que ce n'était pas chose facile que de coopérer au niveau de la recherche avec des chercheurs qui soutiennent des approches théoriques différentes, mais que c'était possible sous certaines conditions : il s'agit d'être particulièrement attentifs aux caractéristiques de la dynamique groupale dans ces équipes qui s'efforcent de conjuguer plusieurs approches pour pouvoir continuer à penser ensemble au lieu de se laisser aller à chercher à savoir qui a raison sur tous les autres ou, *a minima*, au lieu de se contenter de constituer des courants séparés totalement isolés les uns des autres (Blanchard-Laville, 2000).

La question du sujet chez un professionnel

En revisitant mon parcours aujourd'hui, je crois percevoir que l'une des questions vives que j'ai portée et développée, avec d'autres collègues, au sein de cette discipline sciences de l'éducation et de la formation, c'est celle du sujet, du sujet-élève puis du sujet-enseignant dans un premier temps et, plus largement par la suite, la question du *sujet professionnel* dans le champ de l'éducation et de la formation. J'ai considéré ce sujet professionnel comme doté d'un psychisme agissant au sens de Sigmund Freud, c'est-à-dire comme un sujet divisé par son *inconscient* et, de ce fait, un sujet aux prises avec de fortes turbulences intérieures, en particulier dans des métiers que l'on nomme aujourd'hui *métiers du lien* et qu'on pourrait qualifier de « métiers à haut potentiel émotionnel » si je m'autorise à emprunter cette expression suggestive à Philippe Jeammet (2007).

Distinction entre plusieurs approches

Si la question de la prise en compte de la *subjectivité* des professionnels de l'éducation et de la formation, que ce soit sur le plan de la recherche ou sur celui de la formation, ainsi que celle de la prise en compte des *émotions* et du *corps* des professionnels en action, ont évolué favorablement au cours de la dernière décennie, pour autant, la référence à la psychanalyse continue d'être reléguée à la marge par nombre de nos collègues enseignants-cher-

C.Blanchard Laville_Les Sciences de l'éducation Au vif...

cheurs. La plupart du temps, leurs travaux font référence à une subjectivité sans inconscient dans le cadre d'une théorie psychologique ou sociologique et à une conception des émotions et du corps référée à des théories psychologiques ou anthropologiques qui n'incluent pas la question de la *réalité psychique* (Reca, 2017) et ce, quelquefois, sans annoncer clairement le point de vue théorique depuis lequel ils parlent. Par exemple, lorsque j'ai cherché à identifier, dans le champ de l'éducation et de la formation, des travaux récents portant sur la question du corps de l'enseignant en classe (Blanchard-Laville, 2018), j'ai rencontré essentiellement l'ouvrage publié en 2014 par Lucile Cadet et Marion Tellier. Cet ouvrage, intitulé *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, a le mérite de réunir des auteurs appartenant à des disciplines différentes qui apportent ainsi des points de vue distincts. J'ai pu constater qu'un seul chapitre se réfère à une « démarche clinique », celui d'Isabelle Jourdan intitulé « Corps en scène et voix de l'affect ». Si je mets à part ce chapitre, je retrouve en filigrane de tout le livre une position assez partagée par nombre de chercheurs aujourd'hui. Cette position qui sous-tend, me semble-t-il, un grand nombre des travaux sur les pratiques enseignantes se réfère à une perspective épistémologique d'inspiration behavioriste selon laquelle est pris en compte, en priorité, un sujet enseignant rationnel, en capacité de réflexivité sans entrave sur sa pratique, y compris sur sa pratique corporelle. Dans ce cadre, la visée des recherches devient une visée de contrôle de la pratique, car la réflexivité des praticiens n'est jamais soupçonnée d'être empêchée, sauf lorsqu'ils sont appréhendés du côté de la pathologie.

Pour ma part, j'ai fait le pari de soutenir, au sein du réseau Cliopsy — comme je le développe par exemple dans l'ouvrage *À quoi servent les sciences de l'éducation ?* dirigé par Béatrice Mabilon-Bonfils et Christine Delory auquel on pourra se référer pour appréhender l'ensemble des recherches de ce courant — une *approche clinique d'orientation psychanalytique* qui, *a contrario*, prend en compte la *réalité psychique* des *sujets professionnels* au cours de leur acte et envisage ainsi la prégnance des mécanismes psychiques à l'œuvre chez eux dans les situations d'enseignement, de formation, d'encadrement et aussi de transmission de pratiques.

Selon cette perspective, il est postulé que le sujet professionnel est un sujet dans toute son épaisseur et son « vif » (comme l'énonçait Gérard Mendel dans le chapitre intitulé « Le grand bazar du sujet » dans son ouvrage sous forme d'entretiens avec Roger Dosse *Le vouloir de création* en 1999), un sujet psychique assujetti à son inconscient. Selon cette optique, c'est sa réalité psychique ou tout du moins le conflit entre sa réalité psychique et la réalité extérieure qu'il rencontre sur le terrain de ses actes professionnels que cette approche privilégie et que les dispositifs d'accompagnement clinique pensés en son sein prennent en compte pour élaborer leurs pratiques ; ce qui signifie que, dans ces dispositifs, les praticiens sont engagés à mettre au travail les mouvements psychiques convoqués chez eux par le choc avec la réalité

de terrain au sein des différentes situations d'enseignement, de formation ou plus largement de transmission de savoir ou d'accompagnement dans lesquelles ils exercent.

La spécificité de nos recherches consiste dans le fait de s'occuper de la part professionnelle des sujets engagés dans ce métier. Car il y a une *spécificité* des recherches à orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation lorsqu'elles sont conduites par des chercheur·e·s du champ par rapport aux travaux qui sont menés sur des thèmes analogues par des praticiens et praticiennes de la psychanalyse. Cette spécificité découle du fait que nous mettons en avant le registre professionnel des sujets que nous étudions, même lorsque ces recherches conduisent (ou sont liées dialectiquement) à des pratiques d'accompagnement sinon de soins. La centration est en quelque sorte déplacée; le projecteur n'éclaire pas la même facette des phénomènes analysés selon qu'on est psychologue ou psychanalyste ou selon que l'on est chercheur clinicien en sciences de l'éducation. Ce qui nous préoccupe dans nos travaux, c'est une *clinique du lien professionnel*, une clinique qui s'attache à la part professionnelle de la personnalité et non à la personnalité des professionnels.

Cette perspective n'est pas celle étudiée, par exemple pour les enseignants, par des auteurs comme Françoise Lantheaume et Christophe Hélou dans leur ouvrage *Souffrance des enseignants* (2008) sur lequel s'est appuyé le rapport fait au Sénat sur le métier enseignant en 2012 qui évoque longuement la « souffrance ordinaire » des enseignants. Dans leur ouvrage et dans ce rapport, l'optique de compréhension est celle de la sociologie pragmatique et celle de la clinique du travail selon Yves Clot. Ces apports intéressants situés du côté de la sociologie et de la psychologie sont très distincts de notre approche et en particulier sur la question de la prise en compte de la réalité psychique au sens de la psychanalyse.

Le risque de confusion entre plusieurs approches qui, en première approximation, semblent s'intéresser aux mêmes phénomènes, est accentué par l'usage des mêmes mots : par exemple, souffrance, subjectivité, sujet, etc., et par le fait que nous luttons tous contre la même dérive, à savoir le risque de réduire la question à un problème de pathologie individuelle chez les professionnels. Or, c'est justement sur ce registre que le discours des auteurs auxquels je viens de faire référence rabat nos recherches à orientation psychanalytique lorsqu'il leur arrive de les évoquer dans leur ouvrage : celles-ci sont ramenées du côté de la pathologie des sujets, arguant que les travaux inspirés par la psychanalyse ne seraient bons qu'à se préoccuper de cas *paroxystiques* que ces auteurs qualifient d'*extrêmes*. Pour ma part, comme je l'ai déjà écrit par ailleurs, je crois que ce qu'il faut qualifier d'« extrêmes », en l'occurrence, c'est justement le fait que les conditions actuelles liées aux effets de l'hypermodernité portent les métiers du lien aux limites de leur exercice au quotidien. On entend ici le malentendu : nos recherches évoquent le

C.Blanchard Laville_Les Sciences de l'éducation Au vif...

quotidien professionnel ordinaire alors qu'on prétend que nous parlons de situations quasi pathologiques.

Notre perspective s'éloigne aussi des recherches qui s'appuient sur les notions de stress et de capital émotionnel (Janot-Bergugnat, Rascle, 2008) ; elle ne porte pas non plus directement sur la santé des professionnels (Boyer, Horenstein, 2013), même si notre approche plaide aussi pour que la formation fasse office de prévention par rapport aux difficultés de ces métiers. Elle se distingue aussi de l'approche de sociologie compréhensive adoptée par certains autres auteurs pour laquelle le sujet considéré est en effet le sujet de l'expérience vécue selon une approche sensible mais qui ne prend pas en compte la dimension psychique du sujet au sens de la psychanalyse. La question n'est pas ici de polémiquer, mais je voudrais souligner que toutes ces approches sont très différentes quant aux théories du sujet qu'elles convoquent et que nous devrions tenter de les distinguer pour évaluer ce que chacune apporte à l'aune de ce qu'elle est en capacité de circonscrire.

Spécificités de l'approche clinique d'orientation psychanalytique quant à la question du sujet professionnel

En ce qui me concerne et en ce qui concerne les chercheurs qui se réfèrent à une approche clinique d'orientation psychanalytique, je situe nos recherches, en toute modestie et en me référant à Freud (1901), dans le domaine de la *Psychopathologie de la vie quotidienne professionnelle* : à savoir, le domaine des actes au quotidien auquel est affronté tout professionnel des métiers du lien, mais en prenant en compte avec tout le sérieux possible l'hypothèse du psychisme inconscient selon la voie que nous ont indiquée les travaux de Sigmund Freud. Je suis consciente que, dès lors que nous évoquons l'inventeur de la psychanalyse, nous sommes soumis au risque de déclencher chez nos auditeurs ou lecteurs des craintes souvent identifiées par rapport à cette discipline, dont je rappelle qu'elles sont en grande partie fantasmatiques, ce qui ne veut pas dire qu'elles ne sont pas effectives, alors même qu'on pourrait considérer comme pertinent le versant structurant et dynamisant des apports de la psychanalyse qui a permis à bien des sujets et dans bien des cas, de libérer une bonne quantité d'énergie psychique venant alors au service des pulsions de vie et de création. Est-ce l'une des raisons pour lesquelles nos messages restent en partie inaudibles ?

Par ailleurs, je voudrais faire remarquer que les recherches dont je parle, en tout cas pour ce qui me concerne, sont inscrites dans une histoire longue et que, même si, dans chacune d'elles, peu de sujets sont interrogés ou observés par rapport à ce qui se passe dans des études menées selon une approche quantitative, quand on considère ces recherches dans la durée, le

corpus de sujets auprès desquels ces recherches sont construites est devenu assez conséquent[2].

Cette question du *sujet* n'est pas nouvelle et la controverse non plus : on peut lire en 1997 le texte de Bernard Charlot qui portait sur sa conception du rapport au savoir dans son ouvrage intitulé *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie* dans lequel il s'attaquait de manière assez caricaturale à nos propres recherches nanterroises sur le rapport au savoir (pages 52 à 55) et l'article de Nicole Mosconi qui lui répondait en proposant son propre écrit « Pour une clinique du rapport au savoir à fondation anthropologique » dans le chapitre de notre ouvrage collectif *Formes et formations du rapport au savoir* (2000).

Je peux donner un autre exemple de malentendu avec le texte-chapitre de Thérèse Pérez-Roux publié en 2010 et intitulé « Quelle prise en compte du Sujet dans la formation des enseignants ? Enjeux et limites d'une approche clinique ». Dans cet écrit, il est question d'une modalité de travail dans des groupes d'analyse des pratiques enseignantes en IUFM qu'elle qualifie « d'orientation clinique ». Or la théorie de référence sur laquelle cette auteure appuie sa démonstration (même si ce n'est pas celle qui a sous-tendu la mise en place de ces groupes) est celle du sociologue Claude Dubar. Ainsi le texte porte sur les enjeux et les limites d'*une* approche que l'auteure qualifie de clinique sans autre précision. Non pas que l'approche une fois qualifiée d'orientation psychanalytique ne rencontrerait pas de limites, qui peuvent

2. J'ai moi-même conduit ou co-animé depuis 20 ans : 4 recherches codisciplinaires qui ont donné lieu à 4 ouvrages publiés respectivement en 1996 pour *Regards croisés sur le didactique* que j'ai co-dirigé avec Yves Chevallard et Maria-Luisa Schubauer-Leoni, en 1997 et 2003 pour deux autres ouvrages que j'ai moi-même dirigés et en 2014 pour l'ouvrage dirigé par Philippe Chaussecourte que j'ai préfacé (deux concernent des enseignants du premier degré et deux des enseignants du second degré), une recherche dite *Recherche Cohortes* qui a abouti à la publication d'un rapport en 2001 et de l'ouvrage *Malaise dans la formation* en 2000 ; mes propres recherches sont synthétisées dans deux livres parus aux Puf, l'un en 2001 (avec une version numérique proposée en 2013) et l'autre en 2013. Par ailleurs, j'ai dirigé une cinquantaine de mémoires de masters (dont certains ont permis la confection du livre coordonné avec Patrick Geffard intitulé *Processus inconscients et pratiques enseignantes*) et une vingtaine de thèses qui portent sur des pratiques professionnelles soit observées soit investiguées par le biais d'entretiens cliniques ; tout cela sous-tendu par l'expérience de la conduite de groupes cliniques, pour ma part depuis 1982, comportant aussi bien des enseignants du premier que du second degré, des travailleurs sociaux, cadres de santé, chefs de service dans des Institutions médico-éducatives ainsi que des groupes cliniques proposés à des équipes constituées dans diverses institutions (Micro-lycée, École de la deuxième chance, Maison d'Enfants à Caractère Social). Sans compter ma dernière expérience au Cefedem de Normandie où j'ai pu travailler, depuis 2011, en collaboration avec Sophie Lerner, auprès d'une centaine d'enseignants de musique en formation répartis sur huit promotions, comme en témoigne le chapitre que nous avons écrit : Sensibiliser des enseignants-musiciens en formation dans l'ouvrage dirigé par Arnaud Dubois en 2017.

bien entendu être analysées, mais que l'absence de qualification de cette clinique à laquelle il est fait référence dans ce texte risque de jeter le trouble, dès lors que le signifiant *clinique* est prononcé dans d'autres circonstances.

La construction d'un *Je professionnel* dans les métiers du lien

Pour ce qui concerne les sujets-enseignants, par exemple, nous avons pu montrer (Dubois et Blanchard-Laville, 2015 et 2019) que la construction identitaire d'un enseignant s'étend sur plusieurs de ses premières années d'exercice. En effet, les processus psychiques en jeu dans la construction d'une position psychique enseignante sont infiniment complexes et nécessitent un temps long pour qu'un « je enseignant » puisse s'édifier en traversant une crise que nous avons nommé d'*adolescence professionnelle* qui permet de s'acheminer progressivement vers une position d'adulte professionnel. Nos recherches dans la perspective d'une orientation psychanalytique indiquent que, pour passer d'une position d'étudiant à une position d'enseignant au plan psychique, un temps long est souvent nécessaire. Sans pouvoir déterminer la durée précise de cette période, car elle varie avec la subjectivité et l'histoire psychique de chacun, nous envisageons une évolution qui s'étale sur environ une dizaine d'années depuis la prise de fonction. Pour nous, la croissance psychique professionnelle n'est pas un processus linéaire et ne prend pas la forme d'une succession d'étapes de développement. Elle est plutôt soumise à des phases de régression ainsi qu'à des mouvements progrédients, sans que cet enchaînement soit prévisible ou même systématique.

À partir des résultats d'une recherche exposée dans le livre dirigé par Philippe Chaussecourte sous l'intitulé *Enseigner à l'école primaire. Dix ans avec un professeur des écoles,* nous (Claudine Blanchard-Laville, Louis-Marie Bossard et Catherine Verdier-Gioanni) proposons de penser la construction professionnelle d'un enseignant au plan psychique dans les termes où Piera Aulagnier propose la construction psychique d'un sujet. Ainsi nous considérons que le *je enseignant* est d'abord anticipé par le sujet lui-même dans ses représentations d'un éventuel futur et prend consistance au moment de la première mise en situation d'enseignement effective. Celui-ci évolue au fil des rencontres successives dans un « processus continu d'autohistoricisation », une sorte de travail d'historien qui nous est dévolu pour pouvoir nous penser nous-mêmes (Aulagnier, 1984 et 1986) et avec l'édification d'un projet identificatoire au plan professionnel pour assurer le sentiment d'une continuité identitaire, une sorte de compromis entre se reconnaître l'effet d'une histoire qui nous a précédés et se reconnaître l'auteur d'une histoire qui nous raconte. Cette conception permet de comprendre que le temps de construction psychique soit long, processuel et marqué par des micro-changements très importants. Aussi il nous semble que l'approche

C.Blanchard Laville_Les Sciences de l'éducation Au vif...

clinique d'orientation psychanalytique se propose plutôt, en formation initiale, d'accompagner les futurs enseignants à initier la construction de leur *Je enseignant* en élaborant les tenants et les aboutissants de ce temps de passage que constitue le temps de formation puis, en formation continue, à poursuivre cette construction au travers de l'analyse des situations professionnelles rencontrées sur leur terrain d'exercice.

Dans le même sens, on peut penser que le *Je professionnel* des professionnels engagés dans les métiers du lien se construit progressivement et de manière analogue par un travail d'autohistoricisation et ce, sur un temps assez long. Ces métiers où la dimension relationnelle avec d'autres humains est prégnante sont nommés « métiers du lien » ; non seulement métiers de l'humain ou métiers de la relation, selon l'expression heureuse de Mireille Cifali, mais métiers du lien. J'ai adopté, pour ma part, cette dénomination en référence aux travaux de W.R. Bion dans la théorisation duquel ce terme de *lien* apparaît de manière prépondérante. Pour cet auteur psychanalyste, c'est l'idée de lien psychique actif qui est privilégiée et indiquée par l'usage du gérondif dans la langue anglaise, qui est la sienne : par exemple, lorsqu'il note *linking*, cette expression est chargée de suggérer l'idée d'une fonction de liaison et apporte une connotation dynamique à la notion kleinienne de relation d'objet. D'où les traductions successives de l'intitulé de son article princeps *Attacks on linking*, par *Attaques aux liens* et *Attaques à la fonction de liaison*.

En nous appuyant sur les propositions imaginées par W.R. Bion (Neri, Correale et Fadda, 2006) pour conceptualiser les différentes modalités de liens psychiques, il nous semblerait très utile qu'au plan professionnel, la commensalité des liens entre sujets professionnels soit préservée c'est-à-dire élaborée. Or, dans les temps actuels où les forces de déliaison sont relativement prégnantes dans la société et où justement les attaques aux fonctions de liaison sont nombreuses, nous avons pu constater, par le biais de nos recherches et à partir des groupes d'accompagnement de nombreux professionnels de ces métiers que ceux-ci deviennent de plus en plus difficiles à exercer[3]. Car on assiste aujourd'hui à une véritable *mutation des liens sociaux* (Custos Lucidi, 2008) que nombre de chercheurs sociologues et anthropologues s'emploient à décrire et c'est peut-être ce qui explique en partie l'efflorescence et la variété des dispositifs d'accompagnement des professionnels qui existent dans les différents champs de pratiques et, en même temps, ce qui pousse certaines approches très imprégnées d'une logique évaluative ou gestionnaire à ne pas favoriser le développement de dispositifs mettant l'accent sur les processus de subjectivation professionnelle tel que le font les *dispositifs cliniques* construits au sein de notre approche.

3. On peut à ce propos lire le chapitre 1 de mon livre *Au risque d'enseigner* dans lequel je développe ce point.

C.Blanchard Laville_Les Sciences de l'éducation Au vif...

Caractéristiques d'une clinique du lien professionnel d'orientation psychanalytique

René Roussillon propose de définir dans son *Manuel de pratique clinique* (2012, p. 11) la pratique clinique comme celle « qui est fondée sur la disposition d'esprit du praticien » qui se centre « sur la réalité psychique à partir d'une méthode centrée sur l'attention portée à l'associativité des processus psychiques et à ses divers modes d'expression ». Or, comme il l'écrit (2012, p. 16), dès lors que nous nous situons du côté de la réalité psychique des sujets, « conscience et réflexivité ne peuvent plus être superposées, nos processus psychiques sont réflexifs mais cette réflexivité n'est pas nécessairement consciente d'elle-même c'est le paradoxe essentiel de la réalité psychique. » Ou, comme le reprend Johann Jung dans son ouvrage de 2015 *Le sujet et son double* page 4 : « La question de la réflexivité permet de comprendre comment un sujet se relie à lui-même et au monde qui l'entoure, comment il se sent et se voit, comment il se réfléchit et se réfléchit à lui-même son activité psychique mais aussi comment il construit son identité en s'appuyant sur ces différentes opérations. » Cet auteur, à la suite de René Roussillon, souligne bien (p. 4) « que la réflexivité déborde la problématique de la conscience » et s'emploie à théoriser comment se construit dans le développement du sujet psychique la création d'un fond réflexif à partir de l'intériorisation d'un double transitionnel, cette « figure à partir de laquelle » l'auteur propose que « l'identité se transitionnalise, c'est-à-dire permet au sujet de se rencontrer et se saisir lui-même subjectivement » (p. 6).

C'est ici que se situe à mes yeux un point de bifurcation qui sépare les différentes approches théoriques possiblement convocables sur ces questions : prendre en compte ou non la réalité psychique et de ce fait, lorsqu'on prend en compte cette réalité psychique, ne plus pouvoir concevoir la réflexivité du praticien de la même manière, c'est-à-dire au seul niveau de sa rationalité consciente.

Ainsi, dans nos dispositifs cliniques d'analyse des pratiques professionnelles, il y a lieu de distinguer sous le terme de réflexivité, l'idée habituelle de réflexivité qui a cours dans notre champ des sciences de l'éducation et qui implique une conscience qui tente de se réfléchir, de la forme de réflexivité que nous visons chez les professionnels dès lors que nous nous situons dans une orientation clinique psychanalytique.

Patrick Geffard et Arnaud Dubois dans leur article de 2016 intitulé Écriture des pratiques et remaniements subjectifs de la position professionnelle s'emploient aussi à soutenir cette thèse. Ils écrivent : « nous considérons l'existence d'une "réflexivité inconsciente" » (Roussillon, 2008) sur laquelle s'étaye « une dimension processuelle qui produit ses effets transformateurs sans toujours passer par la conscience » (Coblence et Donnet, 2012, p. 646). On peut penser à l'instar de ce qu'ils avancent pour leur propre dispositif que les dispositifs cliniques « en favorisant la production d'associations libres

[...] paraissent impliquer une disqualification de la conscience réflexive (ou réflexivité consciente). En effet, l'association libre demande au sujet de renoncer à "réfléchir", c'est-à-dire à produire une réflexion qu'il maîtriserait». Ainsi les espaces groupaux de l'analyse clinique des pratiques sont typiquement des aires dans lesquelles se transitionnalisent les expériences professionnelles des praticiens qui viennent y élaborer leur pratique, c'est-à-dire, des aires où s'articulent des subjectivités professionnelles au travail dans une expérience d'intersubjectivité inédite, où le partage des affects et des émotions à la fois relie et sépare dans la rythmicité des prises de parole et de la scansion des séances (Ciccone, 2006).

On pourrait même dire que ce sont des lieux où les professionnels ont l'opportunité d'accéder à une sorte de position dépressive professionnelle si je m'autorise à ressaisir cette notion kleinienne dans le contexte professionnel. Comme si, lorsqu'ils ou elles sont livré·e·s à eux-mêmes, ils ou elles étaient poussé·e·s à occuper une sorte de position schizo-paranoïde professionnelle, les conduisant à des excès dans l'investissement de leurs liens aux sujets avec lesquels ils travaillent et dans des idéalisations de leur fonction et/ou, en corollaire, vers des clivages souvent mutilants de leur personnalité professionnelle comme j'ai eu l'occasion de le montrer pour les enseignants. Un travail d'élaboration de leur pratique peut les aider à tolérer de soutenir une sorte de position professionnelle dépressive, ou plutôt à vivre l'oscillation SP↔D selon la terminologie de Bion et ainsi à maintenir vivant un processus de *croissance psychique professionnelle*. Dans ces lieux, l'expérience du partage d'affects avec ses ajustements et ses accordages à propos de scénarios professionnels travaillés s'effectue au rythme des séances qui se répètent et au rythme des moments d'engagement dans l'analyse et de retrait pour chacun(e), respectant ainsi l'importance de la rythmicité qui permet aux participant(e)s de faire l'épreuve de la sécurité de l'espace de travail en restaurant leur sécurité de base interne. Ainsi ce travail n'est basé ni sur le seul renforcement positif ni sur le refoulement ou le déni des difficultés.

La visée reste toujours la *croissance psychique professionnelle*; je suis plus que jamais convaincue qu'un soutien est aujourd'hui tout à fait nécessaire pour accompagner une dynamique de croissance face aux difficultés du métier qui augmentent de manière exponentielle et que l'approche clinique à orientation psychanalytique constitue un recours[4] particulièrement pertinent pour soutenir les vicissitudes de l'exercice de ces métiers dans le contexte contemporain où la vulnérabilité des contours de l'identité professionnelle est accrue et les liens sont fortement fragilisés.

J'estime que, dans l'analyse des gestes des professionnels, c'est la prise en compte de leurs aspects psychiques, voire pulsionnels, qui est source d'une

4. De nombreux exemples des possibilités apportées par cette approche pour des enseignants sont développés dans mon ouvrage publié en 2013 *Au risque d'enseigner*.

C.Blanchard Laville_Les Sciences de l'éducation Au vif...

efficacité certaine pour la transformation de leur pratique, en particulier dans nos temps actuels. En tout cas, j'estime que la puissance transformative de ce mode de travail clinique lui confère une efficience que ne peuvent avoir certaines autres méthodes, y compris d'analyse dite réflexive des pratiques. Ces dernières sont peut-être plus « attirantes » de prime abord car, sans doute, elles font moins peur, mais elles risquent de laisser inchangés les mécanismes les plus prégnants sur les conduites professionnelles, ceux qui ne sont pas accessibles à une prise de conscience directe par les enseignants et qui relèvent des tours et détours de leurs inconscients.

Plusieurs dispositifs peuvent être qualifiés de clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'analyse des pratiques professionnelles parmi tous ceux qui font droit à ce type de réflexivité (Geffard, 2018) ; il serait intéressant de pouvoir faire des distinctions pour définir des variantes dans ce style de travail, comme nous l'avons déjà tenté pour trois d'entre eux proposés aux enseignants (Dubois, Lerner et Blanchard-Laville, 2017). Parmi ces différents dispositifs cliniques imaginés pour la formation initiale ou continue, on pourrait peut-être qualifier ceux proposés par notre courant de *dispositifs groupaux à médiation*, comme je l'explicite dans un article intitulé « Vous avez dit contre-transfert ? » (Blanchard-Laville, 2017b). En effet, pour nous, le récit du moment professionnel à explorer serait ce que les tenants de ces dispositifs nomment *le médium malléable* ; c'est à travers lui que se partagerait le plaisir de penser. La visée pourrait en ce sens être désignée comme une visée de *symbolisation professionnelle.*

C.Blanchard Laville_Les Sciences de l'éducation Au vif...

Bibliographie

AULAGNIER P. *L'apprenti historien et le maître sorcier.* Paris : Ramsay, 1986.

BERENSTEIN I. & PUGET J. *Psychanalyse du lien. Dans différents dispositifs thérapeutiques.* Ramonville Saint-Agne : Érès, 2008.

BION W. R. Attacks on linking. In BION W. R. *Second Thoughts. Selected Papers on Psycho-Analysis.* Londres; trad. fr. François Robert. Attaques aux liens. In : *Réflexion faite.* Paris : PUF, 1967/1983.

BLANCHARD-LAVILLE C. Questions à la didactique des mathématiques. *Revue française de pédagogie,* 1989, n° 89, pp. 63-70.

BLANCHARD-LAVILLE C. *Éléments épistémologiques et méthodologiques à propos de recherches cliniques en Sciences de l'Éducation sur l'enseignement des mathématiques.* Note de synthèse. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation. Université Paris X-Nanterre, 1990. Document récupéré sur le site de Claudine Blanchard-Laville, consulté le 20 août 2016 : [http://claudineblanchardlaville.com/publications-de-1976-a-1990/].

BLANCHARD-LAVILLE C. De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation. *Revue française de pédagogie,* 2000, n° 132, pp. 55-66.

BLANCHARD-LAVILLE C. *Les enseignants entre plaisir et souffrance.* Paris : PUF, 2001/Version numérique, 2013.

BLANCHARD-LAVILLE C. *Au risque d'enseigner.* Paris : PUF, 2013.

BLANCHARD-LAVILLE C. Une expérience codisciplinaire au sein d'une équipe de recherche. In : MONTANDON C. (Dir.). *Sciences de l'éducation et interdisciplinarité : regards croisés entre France et Allemagne.* Revue *Lendemains,* 2017a, n° 165, pp. 54-63.

BLANCHARD-LAVILLE C. « Vous avez dit contre-transfert » ? À propos des mouvements contre-transférentiels dans l'animation d'un groupe clinique d'analyse des pratiques professionnelles. *Revue Cliopsy,* 2017b, n° 17, pp. 59-81.

BLANCHARD-LAVILLE C. Le théâtre du corps de l'enseignant. In : CIFALI M., GROSSMANN S. & PÉRILLEUX T. (Dir.). *Présences du corps dans l'enseignement. Approches Cliniques.* Paris : l'Harmattan, 2018, pp. 93-108.

BLANCHARD-LAVILLE C. D'un colloque à l'autre. In : BOSSARD L-M., LERNER-SEÏ S. & CHAUSSECOURTE P. (Dir.) *Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité.* Paris : L'Harmattan, 2019, pp. 13-24.

BLANCHARD-LAVILLE C., CHEVALLARD Y. & SCHUBAUER-LEONI M.-L. (Dir.). *Regards croisés sur le didactique. Un colloque épistolaire de chercheurs.* Grenoble. Éditions de la Pensée Sauvage, 1996.

BLANCHARD-LAVILLE C. (Dir.). *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres.* Paris : L'Harmattan, 1997.

BLANCHARD-LAVILLE C. (Dir.). *Une séance de cours ordinaire. Mélanie tiens passe au tableau.* Paris : L'Harmattan, 2003.

BLANCHARD-LAVILLE C., BOSSARD L.-M. & VERDIER-GIOANNI C. L'évolution du *je professionnel enseignant* de Benoît : « entre permanence et changement ». In : CHAUSSECOURTE P. (Dir.). *Enseigner à l'école primaire. Dix ans avec un professeur des écoles.* Paris : L'Harmattan, 2014, pp. 111-144.

BLANCHARD-LAVILLE C. & DUBOIS A. La construction du "Je enseignant". *Les cahiers Pédagogiques,* 2016, Numéro hors-série 43.

BLANCHARD-LAVILLE C. & GEFFARD P. (Dir.). *Processus inconscients et pratiques enseignantes.* Paris : L'Harmattan, 2009.

BLANCHARD-LAVILLE C. & NADOT S. (Dir.). *Malaise dans la formation des enseignants.* Paris : L'Harmattan, 2000.

BLANCHARD-LAVILLE C. & NADOT S. (Dir.) *Recherche sur la formation des enseignants par le biais du suivi de cohortes.* Rapport du 15 juin 2001.

BOTTÉ-ALLAIN F. *Être chef d'établissement. Étude clinique auprès de chefs d'établissement ayant participé à un groupe d'analyse des pratiques.* Thèse de doctorat. Paris : Université Paris Nanterre, 2017.

BOYER R. & HORENSTEIN J.-M. *Souffrir d'enseigner... faut-il rester ou partir ?* Arquennes (Belgique) : Memogrames et Aide aux Profs, 2013.

CADET L. & TELLIER M. (Dir.). *Le Corps et la voix de l'enseignant : Théorie et Pratique.* Paris : Éditions « maison des langues », 2014.

CHARLOT B. *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie.* Paris : Anthropos, 1997.

CHAUSSECOURTE P. (Dir.). *Enseigner à l'école primaire. Dix ans avec un professeur des écoles.* Paris : L'Harmattan, 2014.

CICCONE A. Partage d'expériences et rythmicité dans le travail de subjectivation. Le *Carnet psy,* 2006, n° 109.

COBLENCE F. & DONNET J.-L. La psychanalyse et la réflexivité. *Revue française de psychanalyse,* n° 76, 2012, pp. 645-648.

CUSTOS LUCIDI M.-F. Les métiers du lien à l'épreuve des mutations du lien social : l'exemple de la mise en œuvre de la démarche qualité. *Pensée Plurielle,* 2008, vol. 2, n° 18, pp. 93-102.

DUBET F. *Sociologie de l'expérience.* Paris : Seuil, 1994.

C.Blanchard Laville_Les Sciences de l'éducation Au vif...

DUBOIS A. (Dir.) *Accompagner les enseignants. Pratiques cliniques groupales.* Paris : L'Harmattan, 2017.

DUBOIS A., LERNER S. & BLANCHARD-LAVILLE C. Groupes d'analyse de pratiques pour enseignants. Mise en perspective de trois dispositifs inspirés du « groupe balint ». *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, 2017, n° 68, pp. 115-130.

DUBOIS A. & BLANCHARD-LAVILLE C. *Le temps long de la construction du « je enseignant »*. Brésil (à paraître en 2019).

FREUD S. Psychopathologie de la vie quotidienne. Application de la psychanalyse à l'interprétation des actes de la vie quotidienne. Paris : Éditions Payot, 1901/1975.

GEFFARD P. *Expériences de groupes en pédagogie Institutionnelle.* Paris : L'Harmattan, 2018.

GEFFARD P. & DUBOIS A. Écriture des pratiques et remaniements subjectifs de la position professionnelle. *Phronesis*, 2016, vol. 5, n° 3-4, pp. 42-54.

JANOT-BERGUGNAT L. & RASCLE N. *Le stress des enseignants.* Paris : Colin, 2008.

JEAMMET P. Entretien avec Philippe Jeammet. *Carnet Psy*, 2017, pp. 24-31.

JOURDAN I. Corps en scène et voix de l'affect. In : CADET L. & TELLIER M. (Dir.). Le *Corps et la voix de l'enseignant : Théorie et Pratique.* Paris : Éditions « maison des langues », 2014, pp. 231-240.

JUNG J. *Le sujet et son double. La construction transitionnelle de l'identité.* Paris : Dunod, 2015.

JUNG J. Le double créateur dans l'écriture de soi. *Le carnet psy*, 2016, n° 199, pp. 48-51.

LANTHEAUME F. & HÉLOU C. *La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant.* Paris : PUF, 2008.

LERNER S. & BLANCHARD-LAVILLE C. Sensibiliser des musiciens professionnels en formation à l'analyse de leur pratique enseignante. In : DUBOIS A. (Dir.). *Accompagner les enseignants. Pratiques cliniques groupales.* Paris : L'Harmattan, 2017, pp. 75-94.

MABILON-BONFILS B. & DELORY C. *À quoi servent les sciences de l'éducation ?* Paris : ESF, 2019.

MENDEL G. *Le vouloir de création. Auto-histoire d'une œuvre. Entretiens avec Roger Dosse.* Paris : Éditions de l'Aube, 1999.

MOSCONI N., BEILLEROT J. & BLANCHARD-LAVILLE C. (Dir.). *Formes et formations du rapport au savoir.* Paris : L'Harmattan, 2000.

C.Blanchard Laville_Les Sciences de l'éducation Au vif...

NERI C., CORREALE A. & FADDA P. *Lire Bion*. Ramonville-Saint-Agne : Érès, 2006.

PEREZ-ROUX T. Quelle prise en compte du Sujet dans la formation des enseignants ? Enjeux et limites d'une approche clinique. In : BAILLAT G. et *al.* (Dir.). *La formation des enseignants en Europe*. Bruxelles : De Boeck, 2010, pp. 127-138.

Rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur le métier d'enseignant par Brigitte Gonthier-Maurin, sénateur, 19 juin 2012, n° 601.

RECA M. (Dir.). *La réalité psychique dans la pratique psychanalytique*. Paris : Campagne Première, 2017.

ROUSSILLON R. *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*. Paris : Dunod, 2008.

ROUSSILLON R. *Manuel de pratique clinique*. Issy les Moulineaux : Elsevier Masson, 2012.

C.Blanchard Laville_Les Sciences de l'éducation Au vif...

Les Sciences de l'éducation
– Pour l'Ère nouvelle

Vol. 52, n° 1, 2019

Les Sciences de l'éducation en France : positionnement, tensions, avancées
Tome 1

Marguerite Altet et Jean-François Marcel
Introduction. La vitalité d'une quinquagénaire :
Évolutions et perspectives des recherches en sciences de l'éducation

Patrick Rayou
Collaborer pour comprendre les phénomènes éducatifs

Yves Reuter
À propos du statut des didactiques

Michel Fabre
La philosophie et les questions vives de l'éducation. Le cas de la Société francophone de philosophie de l'éducation (Sofphied)

Claudine Blanchard-Laville
Au « vif » du sujet professionnel dans les métiers du lien.
Des apports de la clinique d'orientation psychanalytique pour favoriser les processus de symbolisation professionnelle chez des sujets engagés dans des métiers du lien

Marc Bru
De quelques reconfigurations du rapport des recherches aux pratiques enseignantes

Georges-Louis Baron
Les technologies dans l'enseignement scolaire :
regard rétrospectif et perspectives

Note de lecture

Nous avons reçu

Illustration de couverture : Cornelia Marin, *Tourner la Planète*, 2018

ISSN : 0755-9593
ISBN : 978-2-918337-37-9
15 € TTC

Éléments bibliographiques
Conférences de Claudine Blanchard-Laville & Bernard Pechberty
***Approche clinique de la relation éducative* - Versailles, 3 octobre 2019**

claudine.blanchard-laville@wanadoo.fr pechbertyb@gmail.com
Site : www.claudineblanchardlaville.com Entretien pour la revue *Cliopsy*, n^0 12, 2014

Balint, M. (1957/1960). *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris : Payot.

Balint, M. (1982). Psychanalyse et pratique médicale. Dans A. Missenard (dir.), *L'expérience Balint : histoire et actualité* (p. 11-31). Paris : Dunod.

Beillerot, J. (1996). L'analyse des pratiques, pourquoi cette expression ? *Cahiers pédagogiques*, *416*, 12-13.

Bion, W. R. (1962/1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris : Puf.

Blanchard-Laville, C. (2001, version numérique 2013). *Les enseignants entre plaisir et souffrance.* Paris : Puf.

Blanchard-Laville, C. (2004). L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité. *Éducation Permanente*, *161-4*, 16-30.

Blanchard-Laville, C. (2008). Vers une professionnalisation des analystes de la pratique professionnelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *41*, 135-144.

Blanchard-Laville, C. (2012). De la transmission à la professionnalisation : le pari de la clinique psychanalytique dans une formation d'analyste de pratiques à l'université. Dans M. Cifali et T. Périlleux (dir.), *Les métiers de la relation malmenés. Répliques cliniques* (p. 85-100). Paris: L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. (2012). Pour une clinique groupale du travail enseignant. *Cliopsy*, *8*, 47-71.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner.* Paris : Puf.

Blanchard-Laville, C. (2017) Coordination d'un dossier pour la revue Cliopsy (n^0 17, avril 2017) sur la question du contre-tranfert (5 articles - dont C. Blanchard-Laville "*Vous avez dit contre-transfert" ? À propos des mouvements contre-transférentiels dans l'animation d'un groupe clinique d'analyse des pratiques professionnelles* - issus d'un séminaire qu'elle anime depuis 2005 sur cette question).

Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (1996). *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (1998). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. (dir.) (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. et Pestre, G. (2001). *"L'enseignant, ses élèves et le savoir", Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants.* Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.) *Sources théoriques et techniques de l'analyse de pratiques* (p. 55-63). Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C., Nadot, S., (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation. Entre affect et représentation, *Connexions*, *82,* 119-142.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*. *151*, 111-162.

Blanchard-Laville, C. et Geffard, P. (coord.) (2009). *Processus inconscients et pratiques enseignantes*. Paris : L'Harmattan.

Blanchard-Laville, C. et Kattar, A. (2011). De l'analyse clinique des pratiques auprès d'une équipe instituée, Symposium *L'analyse clinique des pratiques professionnelles : une méthode pour la formation et la recherche en sciences de l'éducation*, colloque AREF, 14 septembre 2010, Genève. Communication en ligne.

Chaussecourte, P. (2009). Transmission dans l'analyse des pratiques : autour de l'après-coup. *Les cahiers de l'ED 139 Connaissance, Langage, Modélisation, 2009-2010*, 77-82.

Delion, P. (2007). La fonction Balint. Sa place dans l'enseignement et dans la formation psychothérapique et son effet porteur dans la relation soignants-soignés. *VST, 95,* 48-52.

Dubois, A., Lerner-Seï, S. et Blanchard-Laville, C. (2017). Groupes d'analyse de pratiques pour enseignants. Mise en perspective de trois dispositifs inspirés du « groupe Balint ». *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe*, *68*, 115-130.

Geffard, P. et Dubois, A. (2016). Écriture des pratiques et remaniements subjectifs de la position professionnelle. *Phronesis*, *5/3-4*, 42-54.

Giust-Ollivier, A.-C. et Oualid, F. (2015). *Les groupes d'analyse des pratiques*. Toulouse : Érès.

Lantheaume, F. et Hélou, C., (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignan*t. Paris : Puf.

Lerner, S. et Blanchard-Laville, C. (2017). *Sensibiliser des musiciens professionnels en formation à l'analyse de leur pratique enseignante*. Dans A. Dubois (dir.) *Accompagner les enseignants. Pratiques cliniques groupales* (p 75-94). Paris : L'Harmattan.

Mosconi, N. (2001). Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie et de la pratique ? Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques* (p. 15-34). Paris : L'Harmattan.

Mosconi, N., *Tact et groupes d'analyse des pratiques professionnelles,* « Qu'est-ce que le tact pédagogique? » 25 mai 2005 (actes en ligne sur le site de l'IUFM de Lille).

Nimier, J. *Une histoire des origines des groupes d'analyse des pratiques (1922-1995***).** Site : Les facteurs humains dans l'enseignement et la formation d'adultes. www.pedagopsy.eu/.

Pechberty, B. (1999). Entre le soin et la formation : conflits identificatoires dans la relation pédagogique, *Revue française de pédagogie, 127*, 23-35.

Pechberty, B. (2000). *L'infantile et la clinique de l'enfant.* Paris : Dunod.

Pechberty, B. (2000). De la formation à l'intervention : analyse des pratiques chez les enseignants du secondaire. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (dir.), *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et* éducatives (p. 163-187). Paris : L'Harmattan.

Pechberty, B. (2003). Enseignants du secondaire et élèves en difficultés : dynamiques psychiques et conflits identitaires, *Nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, *21*, 157-171.

Pechberty B. (2008). Accompagner et penser le soin. Dans M. Cifali et F. Giust-Desprairies (dir.) *Formation clinique et travail de la pensée* (p. 99-114). Bruxelles : De Boeck.

Pechberty, B. (2009). Formation et soin psychique : des rencontres de hasard ou de structure ? *Cliopsy, 1*, 41-49.

Pechberty, B., Robert, P., Sellam M. et Vicente, C. (2010). Effets de la culpabilité et de la honte sur les pratiques institutionnelles et professionnelles. Dans S. Missonnier et alii (dir.) *Honte et culpabilité dans la clinique du handicap.* (p. 199- 210). Toulouse : Erès.

Pechberty B. (2010). L'accompagnement clinique et formatif. Dans M. Cifali, M. Bourassa et M. Théberge (dir.) *Cliniques actuelles de l'accompagnement* (p. 99-114). Paris : L'Harmattan.

Pechberty, B. (2013). Groupes de formation clinique et de thérapie : modalités du négatif. *Cahiers de psychologie clinique, 4*, 123-136.

Pechberty B. et Robert P. (2013). Enjeux psychiques singuliers et collectifs en institution médico-éducative. Dans B. Pechberty et alii (dir.) *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ?* (p. 129-146). Paris : In Press.

Pechberty, B. (2015). Formation et séduction. *Enfances et psy*, *68*, 162-170.

Pechberty, B. et Maurin, A. (2017). À propos des groupes cliniques pluriprofessionnels d'analyse des pratiques. Dans A. Dubois (dir.) *Accompagner les enseignants. Pratiques cliniques groupales* (p. 137-156). Paris : L'Harmattan.

Pechberty, B. et Maurin, A. (2017). De la pluridisciplinarité dans un groupe d'analyse des pratiques professionnelles : illusion corporatiste et figures de l'étranger. *Revue de Psychothérapie Psychanalytique de Groupe, 69*, 147-158.

Pechberty, B. (2017). Du contre-transfert en acte : Sandor Ferenczi et ses avancées. *Cliopsy, 17*, 9-23.

Resnik, S. (1994). *Espace mental. Sept leçons à l'Université*. Toulouse : Érès.

Resnik, S. (2001). Corps, affections, passions. Réalité corporelle de l'inconscient. *Journal de la psychanalyse de l'enfant. Émotions et affects*, *29*, 23-46.